

# **GELETTERDHEIDSONDERSTEUNING VIR 'N LEERDER MET DOWNSINDROOM**

deur

**MINETTE DU PLESSIS**

BA, SIELKUNDE HONS, HOD, VDO



**WERKSTUK INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING  
AAN DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD VAN**

**MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE  
(OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE)**

**AAN DIE**

**UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

**STUDIELEIERS: MEV. M.W. ROSSOUW**

**MEDE-STUDIELEIER: DR R. HALL**

**DESEMBER 2002**

## **VERKLARING**

Ek, die ondertekende, verklaar hiermee dat die werk in die werkstuk vervat, my eie werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.



## DANKBETUIGING

- Eerstens wil ek al die lof en eer gee aan my Hemelse Vader, sonder wie se seëninge ek nie hierdie werkstuk sou kon voltooi het nie
- My ouers vir al julle ondersteuning en aansporing asook julle onwankelbare geloof in my
- Lizelle, die leerder met Downsindroom vir die voorreg wat ek gehad het om die opwindende pad saam met jou te kon loop, asook vir alles wat ek by jou geleer het
- Mev. Wilma Rossouw, my studieleier, vir al haar geduld, leiding, ondersteuning en aansporing
- Dr Riana Hall vir die tyd wat u bestee het asook die insette wat u in hierdie werkstuk gelewer het
- Prof. Petra Engelbrecht vir u insette en raad
- Mev. Annatjie Hanekom vir die leiding en goeie raad veral in die begin van die studie
- Aan Lizelle se ouers, vir julle bereidwilligheid en vasberadenheid
- Die klasonderwyseres vir al jou insette, notas, terugvoering en ondersteuning
- Laastens, dankie aan al my vriende (Andrè, Bernard, Liezl, Magdaleen en Jean) vir julle ondersteuning, geduld en geloof in my

## OPSOMMING

Geletterdheidsontwikkeling van leerders met spesiale onderwysbehoefte is tradisioneel vanuit 'n behavioristiese raamwerk benader, wat daartoe aanleiding gegee het dat taal gereduseer is tot kleiner eenhede en subvaardighede ten einde die leerproses te vergemaklik. Gedurende die tagtigerjare het veranderinge op die gebied van geletterdheidsontwikkeling plaasgevind, wat die fokus op die geheeltaalbenadering geplaas het. Hierdie benadering (gesetel in die konstruktivistiese verwysingsraamwerk) lê klem op die holistiese en geïntegreerde aard van die taal- en geletterdheidsstelsel, wat blyk om voordeel vir leerders met spesiale onderwysbehoefte in te hou. Dit sluit ook die leerder met Downsindroom in, aangesien literatuur daarop wys dat die fonetiese benadering (reduksionisties van aard) nie blyk om tot voordeel van hierdie leerders se geletterdheidsontwikkeling en -ondersteuning te strek nie. Die doel van die studie was gevolglik om die bruikbaarheid van die geheeltaalbenadering in die ondersteuning van 'n leerder met Downsindroom se geletterdheidsvaardighede te ondersoek. Dit is by wyse van 'n literatuuroorsig en leerondersteuningsessies op 'n tweeweeklikse basis gedoen.

Die navorsingsmetodiek het die vorm van 'n enkel gevallestudie aangeneem, bestaande uit 'n leerder met Downsindroom in 'n inklusiewe klaskamer. Die kwalitatiewe aard van die navorsing, wat beskrywend, verkennend en verklarend is, het dit moontlik gemaak om 'n ryk holistiese beskrywing van die bevindinge te gee. Data afkomstig van verskeie bronne is volgens die konstante vergelykende metode geanaliseer ten einde die hoofkategorieë en subkategorieë te identifiseer.

Die bevindinge van die studie het gedui op 'n beduidende ontwikkeling van die leerder met Downsindroom se geletterdheidsvaardighede. Opmerklik was die feit dat die leerder se leesvaardighede, in vergelyking met die ander geletterdheidsvaardighede, vinniger ontwikkel het. Dit word deur die literatuuroorsig ondersteun. 'n Vyfde dimensie, naamlik persoonsontwikkeling, is geïdentifiseer wat ontwikkeling op kognitiewe sowel as affektiewe gebied bevorder het. Alhoewel die omvang van die studie beperk was, blyk dit dat die geheeltaalbenadering tot voordeel van die leerder met Downsindroom se geletterdheidsontwikkeling strek.



## SUMMARY

The literacy development of learners with special educational needs has traditionally been approached from a behaviouristic framework, which led to the reductionistic teaching of language, focussing on smaller units and sub-skills in order to facilitate a simplification of the learning process.

During the 80's changes in the area of literacy development occurred, placing the focus on the whole language approach. This approach (embedded in a constructivistic framework) emphasises the holistic and integrated nature of the language and literacy system, which seems to hold advantages for learners with special educational needs.

This also includes learners with Down Syndrome since literature shows that a phonetic approach (which is reductionistic in nature) does not seem to benefit these learners in terms of literacy development and support. The purpose of this study therefore was to ascertain the usefulness of the whole language approach in the development of literacy skills of a learner with Down Syndrome. This was accomplished by means of a literature review and learner support twice a week.

The research methodology took the form of a single case study consisting of a learner with Down Syndrome within an inclusive classroom. The qualitative nature of the research, which were descriptive and explanatory, made it possible to provide a rich holistic description of the findings. Data derived from various sources were analyzed according to the constant comparative method in order to identify the main and sub-categories.

The findings of the study showed real development in the literacy skills of the learner with Down Syndrome. Noticeable, was the fact that the learner's reading skills developed faster in relation to the other skills. This is supported by the literature review. A fifth dimension, namely personal development was identified which promoted development on the cognitive as well as affective area. Although the scope of the study was limited, it seemed that the whole language approach is to the advantage of a learner with Down Syndrome's literacy development.

"We think too much of doing great things, instead we should strive to do small things with great love. It is in these small moments of great love that we can transform what we do in the larger moral purposes for which we entered the profession. It is in the acting out of love in small moments inside schools and classrooms that we will find the joy and peace that was present in our hope when we entered our profession" (Smith-Burke, Deegan & Jagger, 1991:68).

***Hierdie werkstuk word opgedra aan my ouers***



# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK EEN

### ALGEMENE ORIËTERING TOT DIE STUDIE..... 1

1.1	AGTERGROND EN MOTIVERING VAN STUDIE .....	1
1.2	PROBLEEMSTELLING .....	4
1.3	DOELSTELLING .....	4
1.4	NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE .....	4
1.4.1	Ontwerp.....	4
1.4.2	Navorsingsformaat .....	5
1.4.3	Data-insamelingsmetodes .....	5
1.4.3.1	<i>Literatuuroorsig</i> .....	5
1.4.3.2	<i>Observasie</i> .....	6
1.4.3.3	<i>Veldnotas</i> .....	6
1.4.3.4	<i>Onderhoude</i> .....	6
1.4.3.5	<i>Informele assesseringsmedia</i> .....	7
1.4.3.6	<i>Ondersteuningspan-onderhoude</i> .....	7
1.4.3.7	<i>Rol van die navorser</i> .....	7
1.4.4	Data-analise .....	7
1.5	PROSEDURE.....	8
1.6	BEGRIPSOMSKRYWING.....	8
1.6.1	Geletterdheid.....	8
1.6.2	Geheeltaalbenadering .....	10
1.6.3	Leerders met Downsindroom.....	12
1.6.4	Leerondersteuning.....	12
1.7	STUDIEPROGRAM.....	13
1.8	SAMEVATTING.....	14

## HOOFSTUK TWEE

### 'N LITERATUUROORSIG..... 15

2.1	INLEIDING .....	15
2.2	DOWNSINDROOM: 'N OORSIG .....	15
2.3	ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF OP KINDERS MET DOWNSINDROOM.....	18



2.3.1	Motoriese ontwikkeling .....	18
2.3.2	Kognitiewe ontwikkeling.....	19
2.3.3	Persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling .....	19
2.3.4	Taalontwikkeling .....	20
2.4	ONDERWYSBEHOEFTE VAN LEERDERS MET DOWNSINDROOM.....	23
2.5	DIE GEHEELTAALBENADERING .....	24
2.5.1	Die geheeltaalbenadering en leer .....	24
2.5.2	Die geheeltaalbenadering en onderrig .....	28
2.5.3	Die geheeltaalbenadering en die kurrikulum .....	30
2.5.4	Die geheeltaalbenadering en taal .....	32
2.6	GELETTERDHEIDSONTWIKKELING .....	34
2.6.1	Ontluikende geletterdheid .....	34
2.6.1.1	<i>Ontwikkeling van leesvaardighede.....</i>	36
2.6.1.2	<i>Ontwikkeling van skryfvaardighede.....</i>	38
2.6.1.3	<i>Ontwikkeling van luistervaardighede.....</i>	41
2.6.1.4	<i>Ontwikkeling van taalvaardighede .....</i>	43
2.7	DIE GEHEELTAALBENADERING EN LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE.....	46
2.8	SAMEVATTING .....	51

## HOOFSTUK DRIE

### NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE..... 52

3.1	INLEIDING .....	52
3.2	NAVORSINGSONTWERP.....	52
3.3	NAVORSINGSMETODOLOGIE .....	55
3.3.1	Navorsingsformaat .....	55
3.3.2	Data-insamelingsmetodes .....	55
3.3.2.1	<i>Literatuuroorsig.....</i>	56
3.3.2.2	<i>Observasie .....</i>	56
3.3.2.3	<i>Veldnotas .....</i>	56
3.3.2.4	<i>Ongestruktureerde onderhoude.....</i>	57
3.3.2.5	<i>Ondersteuningspan-onderhoude .....</i>	58
3.3.2.6	<i>Informele assessering van geletterdheid.....</i>	58
3.3.2.7	<i>Rol van die navorser.....</i>	59
3.3.3	Data-analise .....	60
3.4	DATA-KONSOLIDASIE .....	62

3.5	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID .....	63
3.5.1	Triangulasie .....	63
3.5.2	Langtermyn-observasie .....	63
3.5.3	Onafhanklike navorsers .....	64
3.6	PROSEDURE .....	64
3.7	ETIESE ASPEKTE .....	66
3.8	SAMEVATTING .....	66

## HOOFSTUK VIER

### NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING ..... 67

4.1	INLEIDING .....	67
4.2	NAVORSINGSRESULTATE .....	67
4.2.1	Lees .....	67
4.2.1.1	<i>Ontwikkelingsfase</i> .....	67
4.2.1.2	<i>Leeshouding</i> .....	69
4.2.1.3	<i>Verkenning van taal</i> .....	70
4.2.1.4	<i>Begrip van en reaksie tot teks</i> .....	72
4.2.1.5	<i>Leesprestasie</i> .....	72
4.2.2	Skryf .....	73
4.2.2.1	<i>Houding teenoor skryf</i> .....	73
4.2.2.2	<i>Ontwikkelingsvlak</i> .....	74
4.2.2.3	<i>Skrif</i> .....	76
4.2.2.4	<i>Spelling</i> .....	78
4.2.3	Luister .....	78
4.2.3.1	<i>Fonemiese bewustheid</i> .....	79
4.2.3.2	<i>Funksionele luistervaardighede</i> .....	80
4.2.4	Praat .....	81
4.2.4.1	<i>Taal- en Spraakontwikkeling</i> .....	81
4.2.5	Persoonsontwikkeling .....	82
4.2.5.1	<i>Affektiewe ontwikkeling</i> .....	82
4.2.5.2	<i>Kognitiewe ontwikkeling</i> .....	83
4.3	BESPREKING VAN RESULTATE .....	84
4.4	SAMEVATTING .....	87



## **HOOFSTUK VYF**

### **SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN BEPERKINGS.....**

**88**

5.1	INLEIDING .....	88
5.2	SAMEVATTING VAN DIE STUDIE.....	88
5.3	GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS .....	90
5.3.1	Lees .....	90
5.3.2	Skryf.....	91
5.3.3	Luister .....	91
5.3.4	Praat.....	91
5.3.5	Persoonsontwikkeling .....	92
5.3.6	Verdere aanbevelings.....	92
5.4	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE .....	93
5.5	POSITIEWE ASPEKTE VAN DIE STUDIE .....	93
5.6	AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE .....	94
5.7	SLOT .....	94

<b>BRONNELYS.....</b>	<b>95</b>
-----------------------	-----------

## LYS VAN TABELLE

<b>TABEL 2.1:</b>	<b>FISIEKE KENMERKE VAN INDIVIDUE MET DOWNSINDROOM .....</b>	<b>17</b>
<b>TABEL 2.2:</b>	<b>TAALONTWIKKELING VAN KINDERS MET DOWNSINDROOM .....</b>	<b>22</b>
<b>TABEL 2.3:</b>	<b>DIE OOREENKOMS TUSSEN DIE KONSTRUKTIVISTIESE- EN GEHEELTAALBENADERING .....</b>	<b>27</b>
<b>TABEL 2.4:</b>	<b>LEESONTWIKKELINGSFASES .....</b>	<b>36</b>
<b>TABEL 2.5:</b>	<b>UITEENSETTING van DIE VERSKILLEND SKRYFVORME .....</b>	<b>40</b>
<b>TABEL 2.6:</b>	<b>VERSKILLEND SPELONTWIKKELINGSFASES.....</b>	<b>41</b>
<b>TABEL 2.7:</b>	<b>DIE VERSKILLEND VLAKKE VAN FONEMIESE BEWUSTHEID .....</b>	<b>43</b>
<b>TABEL 2.8:</b>	<b>DIE ONTWIKKELINGSTADIUMS VAN TAAL.....</b>	<b>45</b>
<b>TABEL 3.1:</b>	<b>DIE CHRONOLOGIESE RAAMWERK VAN DIE NAVORSINGSPROSES</b>	<b>65</b>

## LYS VAN FIGURE

<b>FIGUUR 2.1:</b>	<b>DIE IMPAK VAN DIE GEHEELTAALBENADERING OP LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE</b>	<b>49</b>
<b>FIGUUR 3.1:</b>	<b>SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE NAVORSINGSPROSES</b>	<b>53</b>
<b>FIGUUR 3.2:</b>	<b>INTERAFHANKLIKE PROSES VAN DATA-INSAMELING EN –ANALISE</b>	<b>60</b>
<b>FIGUUR 4.1:</b>	<b>SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE FINALE HOOF- EN SUBKATEGORIEË</b>	<b>68</b>
<b>FIGUUR 4.2:</b>	<b>SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE NAVORSINGS-BEVINDINGE</b>	<b>86</b>

## LYS VAN BYLAES

<b>BYLAE A:</b>	VELDNOTAS.....	103
<b>BYLAE B:</b>	'N UITREKSELS UIT DIE NOTAS VAN KLASONDERWYSERES.....	105
<b>BYLAE C:</b>	'N UITTREKSEL UIT 'N ONDERHOUD MET KLASONDERWYSERES .....	106
<b>BYLAE D:</b>	'N UITTREKSEL UIT 'N ONDERHOUD MET OUERS .....	107
<b>BYLAE E:</b>	'N UITTREKSEL VAN VELDNOTAS GEMAAK TYDENS 'N VERGADERING .....	108
<b>BYLAE F:</b>	FONEMIESE BEWUSTHEID .....	110
<b>BYLAE G:</b>	VERKENNING VAN BOEKVERNUF .....	113
<b>BYLAE H:</b>	LEES EN SKRYFGEREEDHEIDSEVALUASIE .....	115
<b>BYLAE I:</b>	'N VOORBEELD VAN DIE DATA-ANALISE PROSES.....	118



# HOOFSTUK EEN

## ALGEMENE ORIËTERING TOT DIE STUDIE

### 1.1 AGTERGROND EN MOTIVERING VAN STUDIE

Tradisioneel was die benadering tot geletterdheidsondersteuning van leerders met spesiale onderwysbehoefte behavioristies van aard, wat 'n meer reduksionistiese oriëntasie gereflekteer het. Dit het tot gevolg gehad dat taal en geletterdheid gereduseer is tot kleiner eenhede ten einde die leertaak te vergemaklik. Hierdie gefragmenteerde dele is dan op 'n sistematiese wyse onderrig, wat begin het by die mees basiese vaardighede, en uiteindelik beweeg het na die holistiese geheel van die taal- en geletterdheidsstelsel (Fourie, 1997:1). *"Language is reduced to fragments and learning is reduced to the performance of sub-skills to be individually mastered in a sequential way"* (Smith-Burke, Deegan & Jaggar, 1991:58).

Dit het tot gevolg gehad dat die leerders oorweldig is deur leertake wat gefragmenteerd, betekenisloos en buite konteks geplaas is, met implikasies wat wyer as net die onmiddellike onderrig en leerkonteks gestrek het.

*"Also reduced, however, is the chance for these children to function in an environment where language and literacy are used in meaningful ways to communicate and learn"* (Bartoli in Smith-Burke et al., 1991:58).

Hierdie benadering het ook passiewe deelname aan die leerproses bevorder, aangesien die onderwyser (beskou as die draer van kennis) dié proses geïnisieer, gekontroleer en gemonitor het. (Dit het ook bekend gestaan as 'n "... teacher controlled curriculum") (Hemming & MacInnis, 1995:236; Smith-Burke et al., 1991:58). Dit het daartoe gelei dat die behoeftes van die leerder nie sentraal tot die kurrikulum (wat 'n belangrike basis vir lewenslange leer is) gestaan het nie. Dus is leerder-gesentreerde leerervarings buite rekening gelaat. Die uitdagings wat aan hierdie leerders gestel is, is slegs beperk tot die voltooiing van die betrokke leertaak, wat beskou kan word as *"... perhaps, the most vivid manifestation of the uniscale faith that educators have the integrity of the human mind"* (Poplin in Smith-Burke et al., 1991:60).

Teen die 1980s is daar egter na 'n meer holistiese benadering beweeg, wat die taal- en geletterdheidsstelsel as 'n holistiese en geïntegreerde eenheid beskou. Hierdie beweging het ontstaan as gevolg van die behoefte aan 'n nuwe en breër perspektief ten opsigte van taal- en geletterdheidsondersteuning, as die tradisionele benadering wat die onderrig van



leerders met spesiale onderwysbehoefte oorheers het (Dudley-Marling, 1995a:109; Smith-Burke *et al.*, 1991:59). Hierdie beweging het bekend gestaan as die geheeltaalbenadering wat dan ook ruimte gelaat het vir die ontwikkeling van verskeie tegnieke en metodes met verwysing na taal- en geletterdheidsondersteuning. Die filosofiese basis van hierdie benadering is gewortel binne die konstruktivistiese verwysingsraamwerk, wat klem lê op die belangrikheid van die leerder se voorkennis in die leerproses, die konteks waarbinne leer plaasvind, asook die geheel-deel-geheel-perspektief in die onderrig van taal en geletterdheid (Brooks, 1990:111; Hanekom, 2000:18; Poplin, 1988:405) (sien hoofstuk 2, afdeling 2.5.1).

Verskeie navorsers het dan ook aangetoon dat die geheeltaalbenadering, met sy holistiese en geïntegreerde aanslag tot taal- en geletterdheidsontwikkeling, van tot groot waarde vir leerders met spesiale onderwysbehoefte kan wees (Smith-Burke *et al.*, 1991:59). Dié benadering verwerp die reduksionistiese sienswyse "... *that literacy is a single megaskill that is made up of hierarchies of subskills*" (Dechant, 1993:27). Dit gaan van die veronderstelling uit dat leerders slegs die betekenis, funksie en vorm van taal en geletterdheid leer, indien dit geïntegreer en funksioneel ontwikkel word (Smith-Burke *et al.*, 1991:60). Dus kan leerervarings in een deel van die geïntegreerde taalsisteem ook ander dimensies ontwikkel (Lerner, 1993:388). Benewens die geïntegreerde aanslag tot taal- en geletterdheidsondersteuning, skep hierdie benadering ook 'n leeromgewing waar die leerder en onderwyser albei aktief by die leerproses betrokke is. Daar word dus 'n leeromgewing geskep waar die behoeftes van dié leerders aangespreek word. Hierdie benadering verskaf ondersteuning "... *in a way that does not substantially take the ownership away from the student. However, it does provide the necessary assistance to facilitate growth in the learning process*" (Poplin, 1995:395).

Indien daar spesifiek gefokus word op die leerder met Downsindroom, blyk dit dat die tradisionele benadering om verskeie redes problematies is, wat eweneens 'n negatiewe impak kan hê op die ontwikkeling van hierdie leerders se taal- en geletterdheidsvaardighede.

*While children with good language skills can be introduced to reading through phonics, this approach does not work as well for children with Down Syndrome. Since they lack both a sound base of language knowledge and have difficulties in processing auditory information, phonic approaches presents major problems* (Lorenz, 1998:48).

Die leerder met Downsindroom het gewoonlik 'n verskeidenheid van sterker sowel as onderfunksionerende vaardighede wat ondersteuning binne die klaskamer benodig. Ongeveer 80% van alle kinders met Downsindroom het die vermoë om te kan lees. Hierdie vaardigheid begin in baie gevalle al op die ouderdom van 2-3 jaar ontwikkel en dit wil



voorkom asof die meeste wel met begrip kan lees. Alhoewel die prosesse van geletterdheidsontwikkeling ooreenstem met dié van ander kinders, ontbreek basiese taalkundige kennis (sintaktiese en grammatikale kennis) en 'n ruim woordeskat. Hierdie aspekte speel 'n belangrike rol by aanvangslees. Ten spyte van die voorafgaande beskik die meeste oor die vaardighede om woorde te herken as gevolg van 'n sterker funksionerende visuele geheue en visuele prosessering. Dit lei weer tot die uitbreiding van ekspressiewe woordeskat asook die ontwikkeling van sintaktiese en grammatikale kennis (Bird & Buckley, 1994:46; Bird & Buckley, 1993:38; Lorenz, 1998:47-48).

Waar die meeste kinders met Downsindroom redelik maklik "leer" lees, ondervind hierdie kinders probleme in die ontwikkeling van skryfvaardighede. Dit hang saam met die voorkoms van agterstande in taalontwikkeling en motoriek asook probleme in die ordening van informasie (sinskonstruksie). 'n Verdere bydraende faktor is 'n gebrek aan motivering, as gevolg van die feit dat hulle op 'n vroeë ouderdom reeds bewus raak van hul skryfprobleme (Bird & Buckley, 1994:46,49; Lorenz, 1998:50).

Lees word gevolglik oor die algemeen beskou as 'n sterker ontwikkelde vaardigheid as spraak, met die gevolg dat dit gebruik kan word *"... to compensate for other areas in which many children show relative weaknesses - such as short term memory - and to facilitate learning in other areas"* (Hassold & Patterson, 1999:157). Bird en Buckley (1994:39) brei hierop uit en beskryf lees as *"language learning activity"*, wat taal en kognitiewe ontwikkeling kan bevorder. Dit het belangrike implikasies vir die leerder met Downsindroom aangesien lees gebruik kan word om leer- en taalprobleme te oorbrug. Juis daarom is die benadering wat gevolg word in die ontwikkeling van die leerders se geletterdheidsvaardighede van uiterste belang.

Vanuit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat die geheeltaalbenadering besondere moontlikhede vir die leerder met Downsindroom inhou, aangesien dit geleentheid skep vir die oorbrugging van dié leerders se swakker funksionerende vaardighede deur die gebruikmaking van hul sterker funksionerende vaardighede. Alhoewel min literatuur beskikbaar is waar melding gemaak word van die praktiese toepassing van die geheel taalbenadering, beveel Hassold en Patterson (1999:160) aan dat hierdie geletterdheidsbenadering aangewend moet word in die ondersteuning van die leerder met Downsindroom se taal en geletterdheidsontwikkeling.

*The program we advocate starts from the "top-down", a whole language approach that is meaning and context-based, starting with the whole word and then to phonological skills (to the degree that each individual is succesful)*  
... (Hassold & Patterson, 1999:160).



## 1.2 PROBLEEMSTELLING

In die lig van die voorafgaande bespreking word die volgende probleem ondersoek:

Wat is die aard en bruikbaarheid van die geheeltaalbenadering in geletterdheids-ondersteuning vir 'n leerder met Downsindroom in 'n inklusiewe klaskamer?

## 1.3 DOELSTELLING

Die doelstelling het ontwikkel vanuit die probleemstelling en kan as volg uiteengesit word:

1.3.1 Ondersoek na ontwikkelingsperspektiewe op leerders met Downsindroom.

1.3.2 Die verkenning van die geheeltaalbenadering in geletterdheidsontwikkeling.

1.3.3 'n Beskrywing van die bruikbaarheid van die geheeltaalbenadering in die geletterdheidsondersteuning van 'n leerder met Downsindroom.

## 1.4 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

### 1.4.1 Ontwerp

Navorsingsontwerp kan gedefinieer word as *"... the arrangement of conditions for collection and analysis of data in a manner that aims to combine relevance to the research purpose with economy in procedure"* (Sellitz in Mouton & Marais, 1992:35). Die navorsingsontwerp is dus sinoniem met besluitneming in die navorsingsproses en het ten doel om die navorsingsprojek so te beplan en te struktureer dat die geldigheid van die bevindinge verhoog word.

Die navorsingsontwerp van hierdie studie kan beskryf word as verkennend, beskrywend en kontekstueel-verklarend van aard, wat kenmerkend van die kwalitatiewe benadering is. Kwalitatiewe navorsers *"... develop their understanding in the course of the research process; they don't collect data in order to support preconceived hypotheses or theories"* (Winberg, 1997:41).

Die kwalitatiewe benadering is deur die navorser beskou as die geskikste benadering in die verkenning en beskrywing van die bruikbaarheid van 'n geheeltaalbenadering by 'n leerder met Downsindroom binne 'n inklusiewe klaskamer. Die kwalitatiewe benadering skep geleentheid vir die vorming van 'n geheelbeeld aangaande die verskynsel (geheeltaalbenadering) binne konteks (inklusiewe hoofstroomskool) waarbinne dit voorkom.



### 1.4.2 Navorsingsformaat

Die navorsingsformaat van hierdie studie kan beskryf word as 'n enkel gevallestudie. Volgens Babbie en Mouton (1998:281) is 'n gevallestudie *"an intensive investigation of a single unit"*. Yin (in McBurney, 1994:179) brei verder uit en omskryf 'n gevallestudie in terme van die navorsingsproses as *"a case study is an empirical inquiry that investigate a phenomenon within a real-life context, when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used"*. 'n Gevalstudie is dus 'n enkele entiteit of eenheid binne 'n begrensde konteks, wat geleentheid skep vir 'n ryk holistiese beskrywing van die verskynsel wat bestudeer word.

Die enkel gevallestudie kan omskryf word as die navorsingsformaat waarin die studie onderneem is, aangesien die deelnemer beperk is tot 'n enkele leerder binne die konteks van 'n hoofstroomklaskamer. Die formaat het ook aan die navorser die geleentheid verskaf om die geheeltaalbenadering (ter ondersteuning van geletterdheid) in diepte te verken ten einde dit binne 'n bepaalde konteks te begryp en verstaan.

### 1.4.3 Data-insamelingsmetodes

*"The case study uses a mixture of methods: personal observations, which for some periods or events may develop into participation, the use of information for current and historical data, straightforward interviewing etc."* (Cosley & Lury in Blaxter, Hughes & Tight, 1996:66). Verskeie bronne is deurlopend tydens die data-insamelingsproses gebruik, wat bydra tot die vorming van 'n omvattende beeld of perspektief van die verskynsel(s) wat bestudeer word (Merriam, 1998:139). Literatuuroorsig, Observasies, veldnotas, onderhoude, informele assesseringsmedia, ondersteuningspan-onderhoude en die navorser self is gebruik (sien hoofstuk 3). Hierdie metodes word vervolgens bespreek:

#### 1.4.3.1 Literatuuroorsig

Volgens Merriam (1998:50) is die literatuuroorsig 'n integrale deel van die navorsingsproses, aangesien dit 'n teoretiese raamwerk vir die kwalitatiewe navorsing vorm. *"By literature I mean the theoretical or conceptual writing in an area and the data-based research studies in which someone has gone out and collected and analysed data"* (Merriam, 1998:50).

'n Literatuuroorsig, volgens Cresswell (1994:20-21), het ook ander doelwitte voor oë:

- Dit sluit die navorsingsresultate van ander verwante studies in.
- Dit integreer die betrokke studie met literatuur beskikbaar oor 'n bepaalde onderwerp. Dit dra ook daartoe by dat 'n studie gapings in vorige navorsing kan aanvul.



- Dit verskaf aan die navorser 'n raamwerk waartydens die belangrikheid van die studie bepaal kan word, tesame met geleentheid om die resultate van een studie te vergelyk met dié van 'n ander soortgelyke studie.

#### **1.4.3.2 Observasie**

Vanuit die kwalitatiewe raamwerk word observasie beskou as die primêre bron van data-insameling, spesifiek in gevalle waar deelnemers nie insette aangaande die navorsingsonderwerp kan lewer nie. Observasies lewer dus "*... a first hand account of the situation under study and, when combined with interviewing and document analysis, allows for a holistic interpretation of the phenomenon being investigated*" (Merriam, 1998:111).

Observasies in die vorm van deelnemende waarneming het 'n belangrike deel van die data-insamelingsproses uitgemaak. Die navorser het geleentheid gehad om eerstehandse waarnemings aangaande die gebruik van die geheeltaalbenadering binne die konteks van 'n hoofstroomskool te maak. Hierdie observasie-data is dan deur die navorser geïnterpreteer deur die gebruikmaking van haar eie kennis en ervarings. Dit het dus geleentheid vir die navorser geskep om gedrag weer te gee soos dit werklik gebeur het.

#### **1.4.3.3 Veldnotas**

Maykut en Morehouse (1994:73) beklemtoon dat "*the keen observations and conversations cannot be fully utilized in a rigorous analyses of the data unless they are written down*". Veldnotas is gemaak na afloop van elke ondersteuningsessie met die leerder, die onderskeie onderhoude met die ouers en klasonderwysers asook vergaderings met die ondersteuningspan, ten einde die navorser se waarnemings te beskryf. Geen interpretasies is hieraan geheg nie, aangesien dit die kwaliteit van data-analise kan beïnvloed. Die veldnotas is egter direk na afloop van die observasies en onderhoudvoerings gemaak ten einde die volledigheid daarvan te verseker (Creswell, 1994:150-15; Silverman, 2000:140-14).

#### **1.4.3.4 Onderhoude**

Onderhoudvoering word beskou as 'n besonder belangrike bron van data-insameling "*when one ... is interested in gaining participant perspectives, the language and meaning constructed by individuals*" (Maykut & Morehouse, 1994:79). Die navorser wil dus verstaan waaruit die gedagtegang van 'n individu oor 'n spesifieke aangeleentheid bestaan.

In hierdie studie het die navorser van ongestruktureerde onderhoude gebruik gemaak om insigte van beide die leerder se ouers en klasonderwysers te verkry aangaande die leerder se ontwikkeling en moontlike uitdagings. Die onderhoude het ook inligting aan die



onderwyseres verskaf aangaande die leerder se ontwikkelingsverloop binne individuele opset, wat 'n bydrae gelewer het tot deurlopende assessering.

#### **1.4.3.5 Informele assesseringsmedia**

Verskeie informele assesseringsmedia is gebruik ten einde die leerder met Downsindroom te assesseer. Die primêre doel van assessering was om die leerder se ontwikkelingsvlak en sterker funksioneringsvaardighede te bepaal asook 'n omvattende behoeftebepaling te doen. Vir hierdie doeleindes is die volgende assesseringsmedia gebruik, wat meer volledig in hoofstuk 3 (Afdeling 3.3.2) bespreek word:

- Boekevernuf-vraelys
- Informele lees- en skryf-gereedheidsmedia
- Fonemiese bewustheidsvraelys

#### **1.4.3.6 Ondersteuningspan-onderhoude**

Die ondersteuningspan, bestaande uit 'n opvoedkundige sielkundige, fisioterapeut, klasonderwyseres, leerondersteuner en die leerder se ouers, het 'n belangrike bydrae gelewer tydens die data-insamelingsproses. Informele vergaderings is op 'n gereelde basis gehou ten einde die leerder se vordering te monitor, asook behoeftes van die klasonderwyseres en ouers te verken.

#### **1.4.3.7 Rol van die navorser**

Gedurende die data-insamelingsproses was die navorser die primêre data-insamelingsbron. Dit het geskied in die vorm van deelnemende navorsing, aangesien die navorser deel geraak het van dit wat in die natuurlike konteks waargeneem is. Die bydrae van die navorser kan nuttig en positief wees aangesien die navorser haar eie vooroordele, veronderstellings en aannames moes identifiseer (Cresswell, 1994:6; Maykut & Morehouse, 1994:69).

#### **1.4.4 Data-analise**

Die data-insameling en die analise-proses is gekombineer om die navorser se aandag op die hele proses te fokus. Merriam (1998:162) sluit hierby aan en beklemtoon dat die finale navorsingsproduk gevorm word "... by the data collected and the analysis that accompanied the entire process. Without ongoing analysis the data can be unfocused, repetitious and overwhelming. Data that have been analysed while being collected are both parsimonious and illuminating" (Merriam, 1998:162).



Die onderskeie databronne is volgens die konstante vergelykende metode ("*constant comparative method*") geanaliseer. Vier tentatiewe hoofkategorieë is reeds tydens die literatuuroorsig geïdentifiseer, wat die basis van die geheeltaalbenadering vorm. Na afloop van die analise-proses is vyf hoofkategorieë met onderskeie subkategorieë geïdentifiseer, wat die basis gevorm het waarvolgens die bevindinge beskryf en geïnterpreteer is.

## 1.5 PROSEDURE

Die prosedure gevolg in hierdie studie kan as volg uiteengesit word.

Die studie het in Januarie 2000 (op versoek van die leerder se ouers) 'n aanvang geneem. Gedurende Januarie en Februarie 2000 is verskeie vergaderings met die leerder se ouers asook klasonderwyseres (van die speelgroepie) gehou, ten einde hul verwagtinge asook behoeftes te bepaal.

Gedurende Maart tot Junie 2000 is die leerder geëvalueer om haar ontwikkelingsvlak te bepaal ten einde ondersteuning te bied. Tydens Julie tot September 2000 is verskeie aktiwiteite met die leerder gedoen om 'n vertrouensverhouding met haar te stig.

Die geheeltaalbenadering is in Oktober 2000 geïmplementeer. Gedurende hierdie tydperk is verskillende temas met haar behandel volgens die beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering (sien hoofstuk 2 afdeling 2.5). Gedurende November 2000 is 'n vergadering met die leerder se klasonderwyseres (van graad een) en ouers gereël om die skool, die leerder en ouers vir die volgende jaar voor te berei. Die leerder het in hierdie tydperk ook informele besoeke by die skool afgelê, en vooraf haar nuwe klasonderwyseres ontmoet.

In Januarie 2001 het die navorser as leerondersteuner in die konteks van die hoofstroomskool met die leerder begin werk. Gereelde kontakssessies is met die klasonderwyseres sowel as die leerder se ouers gereël om haar vordering en aanpassing te monitor. Die ondersteuningssessies (twee keer per week vir 'n uur elk) het oor 'n tydperk van tien maande gestrek en is teen die einde Augustus 2001 beeëndig.

## 1.6 BEGRIPSOMSKRYWING

Ten einde duidelikheid te verkry aangaande die betekenis van bepaalde begrippe binne die konteks van die studie, word 'n omskrywing van die relevante begrippe verskaf.

### 1.6.1 Geletterdheid

*"Too many adults act as if children "learn" literacy at school in pieces and stages ... Children make sense of print in the same way they make sense of*



*anything else that's new to them ... As literacy emerges, it reshapes and redefines itself" (Laminack in Weaver, 1994:49).*

Aanvanklik was definisies van geletterdheid beperk, en het dit slegs die vermoë om te kan lees ingesluit. Ontwikkeling op hierdie gebied het egter plaasgevind en geletterdheid is vanuit die tradisionele perspektief gedefinieer as *"as the ability to read and write"* (Hornsby 1974:503). Froese (1991:360) sluit by Hornsby aan en omskryf geletterdheid as *"the ability to read and write, and figure in a functional way"*. Die klem val dus primêr op die ontwikkeling van lees- en skryfvaardighede asook die vermoë om die konvensionele sisteem van die geskrewe taal te kan verstaan en te gebruik (Whitehead, 1997:47). Garton en Pratt (1989:1) brei egter hierop uit en beskou geletterdheidsontwikkeling nie slegs as die vermoë om te kan lees en skryf nie, maar ook as 'n deurlopende taalontwikkelingsproses.

Benewens die perspektief dat geletterdheid verwys na lees, skryf en taalontwikkeling, is daar ook 'n klemverskuiwing ten opsigte van die noodsaaklikheid van geletterdheid. Dit lei tot die vraag wat die hedendaagse perspektief ten opsigte van geletterdheid is. Whitehead (1997:47) wys daarop dat geletterdheid beskou word as 'n funksionele vaardigheid *"... to indicate a level of competence which enable an individual to function independently and flexibly in a society"*. Venezky (in Indrisano & Chall, 1995:63), daarenteen, integreer beide die tradisionele en die hedendaagse perspektief, en definieer geletterdheid as volg:

*Literacy is a minimal ability to read and write in a designated language, as well as a mindset or way of thinking about the use of reading and writing in everyday life. It differs from simple reading and writing in its assumption of an understanding of the appropriate use of these abilities within a print-based society. Literacy, therefore, requires active, outonomous engagement with print, which stresses the role of the individual in generating as well as receiving and assigning independent interpretations to a message.*

Deur te verwys na *"the individual's active, outonomous engagement with print"*, laat Venezky ruimte vir die erkenning van ander definisies, insluitende die prosesse soos luister, praat, redenering en syfervaardigheid. Verder erken hy ook die komplekse, maar funksionele aard van geletterdheid. Geletterdheid is dus 'n verskeidenheid van funksionele vaardighede wat die individu op verskeie wyses binne die samelewing gebruik (Indrisano & Chall, 1995:63). Daarom word daar afgesluit met Hillerich (in Machado, 1990:89) se definisie, wat die kerndefinisie vorm om die primêre doel van die studie te ondersteun.

*Literacy is that demonstrated competence in communication skills which enables the individual to function, appropriate to his age, independently of his society and with a potential for movement in society.*



## 1.6.2 Geheeltaalbenadering

*The term whole language has nearly as many definitions as it has advocates*  
(Weaver, 1994:331).

Definiëring van die geheeltaalbenadering is problematies, aangesien geen enkele definisie hierdie benadering omskryf nie. Church en Newman (in Dechant, 1993:5) gaan van die standpunt uit dat hierdie benadering nie veronderstel is om gedefinieer te word nie, spesifiek as gevolg van die feit dat hierdie benadering nie beskou kan word as 'n dogma wat nageset nagevolg kan word nie (Goodman, 1986:5). 'n Verdere aspek wat die definiëring van die term problematies maak, is die feit dat die geheeltaalbenadering onderworpe is aan 'n verskeidenheid van interpretasies. Dit is dus moeilik om die essensies, generies aan die geheeltaalbenadering, te identifiseer. Volgens McKenna, Robinson en Miller (in Dechant, 1993:4) veroorsaak voorafgaande aspek dat die benadering beskou kan word as *"... a slippery quarry, something hard to catch and to measure"*.

Verskeie interpretasies van die geheeltaalbenadering kom wel voor. Watson (in Dechant, 1993:6) beskryf dit as *"a dynamic, evolving movement, a new professionalism and a new perspective on literacy"*. Goodman (1993:64) beskou die benadering as 'n filosofiese perspektief tot onderrig, leer en taalontwikkeling. Volgens Barron (in Dechant, 1993:5) is dit 'n perspektief oor hoe kinders leer. Watson (in Weaver, 1994:331) beskryf die geheeltaalbenadering as *"... a perspective on education that is supported by beliefs about learners and learning, teachers and teaching, language and the curriculum ..."*. Laastens verwys Hanekom (2000B:75) na die geheeltaalbenadering as 'n filosofie wat sentreer rondom die ontwikkeling van lees, skryf, praat en luister, op 'n holistiese, geïntegreerde en natuurlike wyse.

Ten spyte van die feit dat die definiëring van die geheeltaalbenadering problematies is, vorm die volgende aspekte die basis van hierdie benadering.

- Die geheeltaalbenadering *"... is not a language art curriculum, but a philosophy for all education, it is not a particular methodology, but a philosophical stance that puts learning into meaningful context* (Westby & Costlow, 1991:70).
- Die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering skep 'n leeromgewing wat die leerder se ontwikkeling ondersteun. Dit word moontlik gemaak deur die feit dat die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering diep in die konstruktivistiese verwysingsraamwerk gewortel is (Freppon & McIntyre, 1999:206; Hemming & MacInnis, 1995:250).
- Taal word beskou as 'n natuurlike dimensie van menslike ontwikkeling (Froese, 1991:9).



- Taal word as 'n holistiese eenheid beskou (Froese, 1991:10).
- Lees, skryf, praat en luister word beskou as interafhanklike prosesse wat op 'n geïntegreerde wyse ontwikkel word, dus 'n holistiese perspektief op die onderrig en leer van geletterdheid (Keefe & Keefe, 1993:176; Watson, 1994:602).
- As gevolg van die geïntegreerde aard van die taalsisteem, kan daar van die leerders se sterker funksionerende vaardighede (soos byvoorbeeld lees) gebruik gemaak word om onderfunksionerende vaardighede (soos skryf, praat en luister) te ontwikkel (Fourie, 1997:19).
- Geletterdheid ontwikkel "... *from whole to parts to whole, and from the known to the unknown*" (Barchers, 1998:51).
- Die geheeltaalkurrikulum is leerder- gesentreerd (Weaver, 1994:335).
- Die geheeltaalbenadering het 'n positiewe perspektief op alle leerders, en beskou die leerproses as uniek aan elke leerder (Barcher, 1998:5; Watson, 1994:602).
- Die geheeltaalbenadering "... *capitalizes on children's developing abilities by building on the enormous amount of knowledge each child brings to school*" (Dechant, 1993:8).
- Die leerders is aktiewe deelnemers tydens die leerproses (Whitt, 1994:492).
- Die fasiliteerder binne die geheeltaalbenadering gaan van die veronderstelling uit dat "... *when given the opportunity to read and write in holistic, authentic and functional context, learners learn faster, produce more than the teacher thought was possible ...*" (Dechant, 1993:8). Klem val dus op funksionaliteit, integrasie en konteks.
- Hierdie benadering hou besondere voordele in vir leerders met spesiale onderwysbehoefte: "... *it gives them a real boost, taps into their potential early and allows them to move beyond the preschool kindergarten curriculum*" (Hassold & Patterson, 1999:161).
- Dié benadering bevorder die ontwikkeling van onafhanklike leerders, selfmoniteringsvaardighede en 'n gunstige waaghouding (Hemming & MacInnis, 1995:250).
- Die geheeltaalbenadering skep die agenda vir lewenslange leer. "*Whole language produces students who write with persona, and it equips students to be lifelong learners*" (Whitt, 1994:492).
- Laastens, beskou aanhangers van die geheeltaalbenadering die leerder se selfkonsep as 'n sentrale komponent in die ontwikkeling van die leerder se geletterdheidsvaardighede (Cooley & Cooley, 1994:12; Smith- Burke *et al.*, 1991:58).



### 1.6.3 Leerders met Downsindroom

*"... acknowledge our children's differences, but respect their uniqueness"*  
(*Parents of children with Down's Syndrome; in Mash & Wolf; 1999:352*).

Downsindroom word beskou as die algemeenste vorm van chromosoomabnormaliteite wat aanleiding gee tot die voorkoms van intellektuele struikelblokke. Ongeveer 1.5 uit elke honderd geboortes resulteer dan in dié sindroom, waarvan die voorkoms nie tot 'n bepaalde etniese of sosiale groep beperk is nie (Kapp, 1991:298; Selikowitz, 1990:28).

Volgens Mash en Wolf (1999) verwys die term Downsindroom na *"... a chromosomal abnormality in which there are three 21st chromosomes rather than the normal two. Children with Down's Syndrome typically function at a moderate level of mental retardation, have an increased likelihood of medical problems and have unusual physical features"*. Lorenz (1998:1) sluit hierby aan en omskryf Downsindroom as 'n *"genetic condition, caused by a failure in the cell division process"*. Verskeie vorme van Downsindroom kan onderskei word wat 'n bepaalde invloed op die ontwikkeling van die fisieke, kognitiewe en emosionele dimensies het.

Die term *Downsindroom* is egter onderworpe aan etikettering, as gevolg van die feit dat individue se fisieke voorkoms sterk ooreenkomste toon met die Mongoolse ras. Dit is aanvanklik verklaar deur die teorie van rassedegenerasie. Individue met Downsindroom is dan ook as "onopvoedbaar" beskou, as gevolg van hulle "anderse" fisieke voorkoms (Lane & Stranford, 1985:3). Lorenz (1998:1) het egter sterk kritiek teen die gebruik van die terme *Mongolisme* en selfs *Downsindroom*. Hy beskou hierdie terme as onvanpas, aangesien beide terme etikettering tot gevolg het en die etikettering in stand hou. Vanuit hierdie perspektief word daar van die standpunt uitgegaan dat *"neither of these are in fact appropriate. The problem remains that both labels continue to locate the problem exclusively to the child itself. Basically however, it is not a medical problem but a social one"* (Lorenz, 1998:1).

### 1.6.4 Leerondersteuning

Voordat daar gefokus kan word op die omskrywing van die term *leerondersteuning*, is dit van kardinale belang om eerstens klem te lê op die transformasieproses wat binne die veld van spesiale onderwysbehoefte plaasgevind het. Soos reeds verwys in afdeling 1.1 is die onderwysstelsel (en samelewingsperspektief) vir 'n bepaalde tydperk oorheers deur die reduksionistiese benadering tot leerprobleme. Vanuit hierdie perspektief is die leerder beskou as die primêre bron van sy of haar leerprobleme, dan ook genoem die individuele leerderbeskouing of tekortkomingsbenadering (Engelbrecht & Viljoen, 1998:3). Die bydrae



van verskeie sisteme (die skool, onderwyser, portuurgroep, ouers en die gemeenskap) is egter buite rekening gelaat, en is die voorkoms van leerprobleme as uitsluitlik "... *the failure of a particular student, rather than of the educational program and practice*" (Cousin, Diaz, Florez & Hernandez, 1995:438). Dit lei tot die ontwikkeling van ondersteuningsprogramme wat slegs op hierdie "tekortkominge" fokus en dus reduksionisties van aard is.

Die inklusiewe beweging het egter transformasie op hierdie gebied teweeg gebring, met 'n klemverskuiwing vanaf die individu na 'n kombinasie van intrinsieke sowel as omgewingsfaktore wat 'n bydrae kan lewer in die ontwikkeling en instandhouding van leerprobleme. Dus kan die ontstaan en instandhouding van asook moontlike oplossings vir leerprobleme nie geskei word van die verskillende sisteme (individu, portuurgroep, klasonderwyseres, skool en gesin), wat binne die eko-sistemiese konteks funksioneer nie (Donald, Lazarus & Lolwana, 1997:39).

Erkenning van die eko-sistemiese konteks in die voorkoms van leerprobleme gee daartoe aanleiding dat daar gefokus word op struikelblokke binne hierdie verskeie sisteme, in plaas van die individu uitsluitlik, spesifiek as gevolg van die feit dat dit die interaksie tussen en interafhanklikheid van die verskeie sisteme beklemtoon (Donald *et al.*, 1997:37-39). Leerondersteuning, met inagneming van voorafgaande, fokus dus op die oorbrugging van hierdie struikelblokke. Die klem val op voorkomende intervensie, ingryping wat sentreer rondom voorkoming. Daarom word die term *remediëring* ook vervang met *leerondersteuning* (Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht, 1999:52-53). Effektiewe leerondersteuning is dus slegs moontlik indien elke sisteem binne die eko-sistemiese konteks in ag geneem en geïnkorporeer word.

Vanuit hierdie perspektief kan leerondersteuning gedefinieer word as "'n voorkomende ondersteuningsintervensie wat alle aspekte van die onderwys-leerproses in die klaskamer insluit. Dit sluit sistemiese (ouers, portuurgroep, klasonderwyser, skool en gemeenskap) en individuele behoeftes in en voorsien ondersteuning vir die ouers, onderwysers en die wyer gemeenskap (Engelbrecht & Viljoen, 1998:10).

## 1.7 STUDIEPROGRAM

Die studie bestaan uit 'n totaal van vyf hoofstukke wat as volg uiteengesit kan word:

**Hoofstuk twee** fokus op Downsindroom, met spesifieke verwysing na die ontwikkelingsperspektief op dié leerders asook die onderwysbehoefte wat hulle moontlik mag openbaar. Tweedens word daar ook gefokus op die geheeltaalbenadering met die klem op die filosofiese beginsels onderliggend aan dié benadering. Die waarde wat die

geheeltaalbenadering inhou vir leerders met spesiale onderwysbehoefte word ook bespreek.

**Hoofstuk drie** fokus op 'n uiteensetting van die navorsingsmetodologie met spesifieke verwysing na die navorsingsontwerp en metodiek. Verwysings word ook gemaak na die geldigheid en betroubaarheid van die studie asook etiese aspekte wat inaggeneem is.

**Hoofstuk vier** verskaf 'n bespreking van die uitkomst van die geheel taalbenadering op die geletterdheidsontwikkeling van 'n leerder met Downsindroom.

**Hoofstuk vyf** fokus op 'n samevatting van die bevindinge asook aanbevelings vir verdere navorsing.

## **1.8 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk plaas die studie in konteks, deur spesifiek te fokus op die agtergrond van en motivering vir die studie. Aandag is ook geskenk aan die navorsingsformaat asook die data-insamelings en -analiseproses. Belangrike terme is ook in die hoofstuk gedefinieer. Laastens is daar gefokus op die studieverloop.



# HOOFSTUK TWEE

## 'N LITERATUUROORSIG

### 2.1 INLEIDING

Die teoretiese raamwerk word in hierdie hoofstuk bespreek sodat daar 'n beter begrip aangaande die studie verkry kan word. Eerstens word daar gefokus op die verskaffing van 'n algemene oorsig aangaande Downsindroom, met klem op die ontwikkelingspotensiaal en spesifieke onderwysbehoefte wat mag voorkom. Hierna word die geheeltaalbenadering bespreek, met verwysing na die filosofiese beginsels onderliggend aan die benadering. Daar word ook gefokus op geletterheidsontwikkeling vanuit die ontluikende geletterheidsperspektief.

Laastens, word die geheeltaalbenadering in verband gebring met spesiale onderwysbehoefte ten einde af te sluit met die moontlikhede wat hierdie benadering inhou vir die leerder met Downsindroom.

### 2.2 DOWNSINDROOM: 'N OORSIG

*Down Syndrome occurs in all parts of the world and is not restricted to any race, culture or historical period (Gunn & Burns, 1993:1).*

Spekulasie bestaan dat Downsindroom nog altyd deel was van die mensdom. Dit word versterk deur verskeie argeologiese vondse asook grafiese voorstellings van so vroeg as die jaar 1505. Hierdie grafiese voorstellings toon afbeeldings van persone met dieselfde fisiese voorkoms as dié geassosieer met Downsindroom (Selikowitz, 1990:27).

Die erkenning van dié sindroom as 'n afsonderlike entiteit het egter eers in 1866 plaasvind. Langdon Down, 'n Engelse geneesheer, het bewus geword van 'n groepie kinders met dieselfde prominente voorkoms. In sy klassieke geskrif *Observations on an Ethnical Classification of Idiots*, gee hy 'n uiteensetting en beskrywing van die fisiese kenmerke (wat vandag nog van diagnostiese waarde is). Down koppel egter die term "mongolisme" hieraan, om rede die gelaatstrekke van die kinders sterk ooreenstemming met die mongoolse ras te toon. Hierdie term word dan ook vir 'n bepaalde tyd in die mediese literatuur sowel as algemene spreektaal aanvaar. In die 1960s loop hierdie term egter sterk deur onder kritiek en word dit verander na die term *Downsindroom* (Grobler, 1978:2; Hallahan & Kaufman, 1978:86; Ingalls, 1978:91; Killewer, 1998:23; Leshin, 1997:1; Mepsted, 1998:106; Selikowitz, 1990:27).



Groot onsekerheid het bestaan oor die presiese oorsaak van die sindroom, met die gevolg dat verskeie hipoteses ontwikkel het. Dit is egter eers in 1959 dat Lejeune en Jacobs die ontdekking maak dat individue met Downsindroom oor 'n ekstra 21ste chromosoom beskik (Grobler, 1978:20; Leshin, 1997:1; Mepsted, 1998:105; Selikowitz, 1990:27). Hierdie ekstra 21ste chromosoom lei tot 'n wanbalans in genetiese materiaal, met bepaalde implikasies ten opsigte van fisieke voorkoms, ontwikkelingsverloop, kognisie en sosialisering. Drie verskillende tipes of te wel vorme van Downsindroom kan onderskei word, afhangende van die wyse waarop die ekstra 21ste chromosoom sy oorsprong het. Die verskillende vorme word as volg onderskei:

- **Trisomie 21 Downsindroom**

Navorsing toon dat ongeveer 95% van alle Downsindroomvorme hieraan toegeskryf kan word. Dit ontstaan as gevolg van foutiewe seldeling tydens meiose, met die gevolg dat elke liggaamsel 'n ekstra 21ste chromosoom besit. Hierdie tipe is nie oorerflik nie, maar kom algemeen onder moeders van alle ouderdomme voor.

- **Mosaïek Downsindroom**

Die term mosaïek verwys na die feit dat twee tipes liggaamselle by die individu teenwoordig is. Sommige selle bevat dus die normale 23 chromosome en ander selle die a-tipiese 47 chromosome. Die ratio waarin die abnormale selle voorkom, bepaal die prominensie van die sindroom by die individu. In die meeste gevalle beskik hierdie vorm van Downsindroom oor minder prominente fisieke kenmerke, is ontwikkeling en funksionering minder gestrem en is dit nie oorerflik nie.

- **Translokasie Downsindroom**

Hierdie vorm van Downsindroom is geneties oordraagbaar, as gevolg van die ouers of familie wat 'n draer van die geen is. Dit word beskou as 'n strukturele chromosoomfout wat dan tot gevolg het dat 'n gedeelte van die 21ste chromosoom aan 'n ander chromosoom vasheg. Sodra hierdie vashegting plaasvind, manifesteer die sindroom by die individu (Hallahan & Kauffman, 1978:87; Bird & Buckley, 1994:5; Benke, Carver & Donahue, 1995:2; Kapp, 1991:289; Leshin, 1997:1-4; Mepsted, 1998:22).

Volgens Peuchel (in Eloff, 1997:46) bepaal genetiese materiaal ook 'n individu se voorkoms, eienskappe en funksionering. Die ekstra 21ste chromosoom het (soos reeds genoem) 'n bepaalde invloed op die verloop van ontwikkeling en groei, met die gevolg dat 'n aantal fisieke kenmerke geïdentifiseer kan word. Daar moet egter nie uit die oog verloor word dat die genetiese samestelling van elke individu uniek is nie, aangesien die ouers ook as bydraende faktor tot die samestelling van enige kind se fisieke voorkoms dien (Cunningham,



1996:86). Geen fisieke kenmerke is dus spesifiek tot die sindroom beperk nie, en van hierdie kenmerke kom dan ook onder die algemene populasie voor. Die bepalende faktor vir die diagnose van Downsindroom is egter die teenwoordigheid van die ekstra 21ste chromosoom (Gunn & Burns; 1993:3; Mepsted, 1998:125; Cunningham, 1988:87).

Sekere kardinale fisieke kenmerke kom wel by ongeveer 60 - 70% van alle gevalle van Downsindroom voor. Soos reeds genoem, vergemaklik hierdie kenmerke 'n diagnose. Die fisieke kenmerke word as volg uiteengesit.

**TABEL 2.1 FISIEKE KENMERKE VAN INDIVIDUE MET DOWNSINDROOM**

<b>Kop:</b>	Die kop is gewoonlik kleiner, wyer en meer afgeplat, met die gevolg dat die kop rond vertoon. Die hare is ook glad en reguit. Die gesig vertoon rond van voor en afgeplat van die kant af. Die gesigbene is onderontwikkel met 'n afgeplatte nasale brug en hoë wangbene. Die neus vertoon klein en stomp. Die oë, neus en mond is ook relatief naby aan mekaar geleë.
<b>Oë:</b>	Die oë het oor die algemeen 'n normale vorm, terwyl die oogsplete dikwels skuins is. Aan die binnekant van die oog kom 'n vou, genoem die epikante vou, voor. Die oë vertoon soms geswel en rooi.
<b>Mond:</b>	Die mond vertoon klein en hang effens oop. Dit word veroorsaak deur swak kakebeenspiere. Die tong is ook geneig om uit te steek. Die tongoppervlakte is gewoonlik met fissure oorkruis.
<b>Ore:</b>	Die ore is gewoonlik klein en laag gesetel. Die bokant van die oorskulp-heliks is dikwels omgevou. Vernouing van die oorkanale asook oorskulpgebreke kan voorkom.
<b>Arms en bene:</b>	Persone met Downsindroom se arms en bene is gewoonlik korter in verhouding tot die bolyf.
<b>Hande:</b>	Die hande is breed en plat met kort vingers. Die vyfde vinger (pinkie) is gewoonlik baie korter en na binne gebuig. Die spasie tussen die duim en ander vingers is ook groot.
<b>Voete:</b>	Die voete is breed en plat met 'n diep velvou op die voetsool. Spasiëring tussen die groottoon en ander tone is ook prominent.

(Bird & Buckley, 1994:5-6; Brümmer, 1996:40; Clements, 1987:68; Ingalls, 1978:128; Lorenz, 1998:3; Mepsted, 1998:106; Nevid, Rathus & Greene, 1997:460; Selikowitz, 1990:29-30; Cunningham, 1988:89-91).

Tesame met die fisieke kenmerke is daar ook oor die algemeen 'n paar siektetoestande wat meer algemeen by Downsindroom voorkom. Een uit elke drie individue het kongenitale hartdefekte, tussen 80-90% van kinders met Downsindroom het 'n mate van gehoorverlies in een of beide ore, en die voorkoms van leukemia is ook hoër onder persone met Downsindroom (een uit elke honderd gevalle ontwikkel akute leukemia). Ander kondisies wat met Downsindroom geassosieer kan word, is: visuele probleme, lugweginfeksies, epilepsie,



prikkelbare dermsindroom en skildklierprobleme. Ten spyte van die voorafgaande beskik die meeste kinders met Downsindroom in die algemeen oor goeie gesondheid (Mepsted, 1998:126; Selikowitz, 1990:67-95; Cunningham, 1988:87-127).

## 2.3 ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF OP KINDERS MET DOWNSINDROOM

*They may develop more slowly than other children and not become responsible for themselves at such an early age, but their general pattern of progress and development will certainly follow that of their brothers and sisters. The steps along the way may be smaller, but are equally, and in many instances more rewarding* (Mepsted, 1998:16).

Die ontwikkelingsverwagtinge van kinders met Downsindroom was tevore oor die algemeen beperk, as gevolg van die veronderstelling dat hulle nie oor die vermoë beskik om te kan leer en ontwikkel soos ander kinders nie. Hierdie perspektief het met verloop van tyd verander en die potensiaal van die individue is om vaardighede te ontwikkel, is erken. Dit is egter van kardinale belang om geleenthede te skep waartydens die individu kans kry om te ontwikkel (Mepsted, 1998:16).

Daar bestaan uiteenlopende perspektiewe ten opsigte van die ontwikkelingverloop van kinders met Downsindroom. Volgens Selikowitz (1990:43) beweeg die kind met Downsindroom "... *always forward in their development, but [do so] at a slower rate than other children.*" Faulkener en Lewis (in Lorenz, 1998:5) stem egter nie hiermee saam nie en wys daarop dat "*development in young people with Down syndrome is different from that of normally developing children, and not merely delayed.*" (Faulkener in Lorenz, 1998:5). Ongeag die debat of die ontwikkeling van die kind met Downsindroom stadiger of bloot net anders is, is die doel van opvoeding en ontwikkeling die uiteindelijke bereiking van selfstandigheid en onafhanklikheid.

Bird en Buckley (1994:8) asook Selikowitz (1990:43) beklemtoon dat die tempo van ontwikkeling, net soos by normale kinders, binne die Downsindroom-populasie varieer. Volgens Hodapp en Ziegler (in Peuschel, 1984:20) gaan kinders met Downsindroom ook deur dieselfde ontwikkelingsfases as ander kinders. Die ontwikkeling van kinders met Downsindroom kan vir praktiese doeleindes in verskillende areas verdeel word. 'n Algemene oorsig aangaande die ontwikkeling van die onderskeie area vind vervolgens plaas.

### 2.3.1 Motoriese ontwikkeling

Die motoriese ontwikkeling van kinders met Downsindroom toon as gevolg van 'n lae spiertonus bepaalde agterstande in die eerste ses maande na geboorte. Hierdie agterstand



word daarna kleiner en sluit aan by ander areas van ontwikkeling. 'n Lae spiertonus is egter steeds prominent. Tussen die ouderdom van twee en drie jaar kry kinders die meeste groot motoriese vaardighede onder die knie. Die spiertonus verbeter en die oormatige buigbaarheid van gewigte verminder. Teen die ouderdom van tien jaar kan die kind met Downsindroom die meeste van die groot motoriese vaardighede met gemak uitvoer. Fyn motoriese ontwikkeling verloop ook stadig en verdere ondersteuning is nodig om hierdie dimensie te ontwikkel (Mepsted, 1998:16-64; Lorenz, 1998:4; Nevid, Rathus & Greene, 1997:460; Selikowitz, 1990:45-66).

### **2.3.2 Kognitiewe ontwikkeling**

Oor die algemeen word daar aanvaar dat kognitiewe ontwikkeling by kinders met Downsindroom teen 'n stadiger tempo plaasvind. Baie navorsers is egter ook van mening dat die tempo van kognitiewe ontwikkeling begin afneem namate 'n toename in chronologiese ouderdom toeneem (Lorenz, 1998:6; Mash & Wolf, 1999:352; Rondal, Perera & Nadel, 1999:69-71). Konsensus ten opsigte hiervan is egter nog nie bereik nie. Volgens Lorenz (1998:5) funksioneer die meeste kinders met Downsindroom dan ook op 'n gemiddelde (of naby 'n gemiddelde) vlak tussen die ouderdom vyf en ses jaar. Kognitiewe persepsies is konkreet, met gevolg dat die kind sy omgewing vanuit 'n "letterlike raamwerk" beskou. Blootstelling is egter op 'n deurlopende basis nodig, ten einde die ontwikkeling binne hierdie dimensie te bevorder (Selikowitz, 1990:64-65). Dit bly egter belangrik om te onthou dat *"intellectual abilities plays only a limited role in how they perform in everyday life"* (Hadopp & Ziegler in Peuschel & Sustrova, 1997:96).

### **2.3.3 Persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling**

Net soos elke individu uniek vertoon ten opsigte van sy/haar fisieke voorkoms, intellektuele vermoë en ontwikkeling, is elke baba met Downsindroom se temperament ook uniek. Dit kan wissel van 'n stil baba wat heeldag slaap, tot 'n baba wat oor die algemeen huilerig en geïrriteerd is. Namate ontwikkeling plaasvind, word die eerste lewensjaar ook gekenmerk deur *"... marked increase in responsiveness"* (Selikowitz, 1990:52). Die baba raak meer selfgeldend en energiek, met die gevolg dat 'n voorwerp nie sommer maklik weggeem kan word nie. Teen die einde van die tweede jaar kan die meeste kinders met Downsindroom self eet (gewoonlik met hulle hande) en uit 'n beker drink, asook 'n verskeidenheid van interaktiewe speletjies geniet. Tussen die ouderdom van twee en drie jaar strewe die peuter na outonomie, met die gevolg dat die "eie wil" sterk na vore kom. Woede-uitbarstings en gemoedskommeling kom ook algemeen voor. Die ontwikkeling van sosiale vaardighede is oor die algemeen goed en dit kan tot groot voordeel vir die kinders wees. Uitsonderings kom wel voor (Mepstead, 1998:16-64; Selikowitz, 1990:45-66).



### 2.3.4 Taalontwikkeling

*Because of my tongue, it's usually thick. It's very hard for my speech to come through clearly ... sometimes it's stuck and I can mumble. People don't understand me ...* (David the Down's syndrome teenager in the 'Man alive' television programme, Canadian Broadcasting Commission, 1979 in Lane & Stranford, 1985:261).

Persone met Downsindroom ontwikkel ook, net soos ander mense, bepaalde kommunikasievaardighede wat hulle in staat stel om met die wêreld rondom hulle te kommunikeer. Hierdie vaardighede sluit die gebruik van ekspressiewe taal, gesigsuitdrukkinge, liggaamshoudings en alternatiewe kommunikasiemetodes in. Die proses van taalontwikkeling is egter kompleks en word, net soos verskeie ander areas, deur die voorkoms van die sindroom beïnvloed. Oor die algemeen kom taal- en spraakagterstande spesifiek in die area van spraakproduksie en taalbegrip voor (Laws, 1998:1119). Buckley en Bird (1994:14) sluit hierby aan en bevestig dat drie uit elke vier kinders met Downsindroom probleme ervaar met ekspressiewe taalproduksie. Dit belemmer dus die uitspraak van woorde of sinne, al weet die kind presies wat hy/sy wil sê. Volgens Sasbay en Kernan (1993:32) kan dit toegeskryf word aan neurobiologiese faktore, met spesifieke verwysing na die areas wat inligting aan die taalprossesseringsstelsel verskaf. Lorenz (1998:34-35); Gunn (in Lane & Stratford, 1985:268-269) en Hart (1996:212) sluit hierby aan en noem nog faktore wat spesifiek taalproduksie kan belemmer:

- Voorkoms van gehoorverlies
- Lae spiertonus
- Probleme met die motoriese beweging van die tong
- Klein mondholte en probleme met asembeheer
- Algemene kognitiewe agterstande

Hierdie belemmeringe veroorsaak probleme met spraakvloei, artikulasie van klanke asook woord- en klankvolgorde. 'n Tweede verskynsel wat onder individue met Downsindroom voorkom is sogenaamde "telegrafiese spraak". Dit behels die samevoeging van 'n aantal woorde waartydens korrekte grammatikale en sintaktiese strukture ontbreek. Hierdie verskynsel, tesame met die probleme in spraakproduksie, beïnvloed die verstaanbaarheid, kwaliteit en duidelikheid van spraak (Bird & Buckley, 1994:17-18; Kumin, 1998:3; Lorenz, 1998:35-36).

Probleme met sintaktiese begrip (wat verwys na die vermoë om sinstrukture te verstaan en te gebruik) kan toegeskryf word aan die onderfunksionering van die ouditiewe geheue, wat



veroorzaak dat inligting nie lank genoeg gestoor word sodat prosessering effektief kan plaasvind nie. Die grootste agterstand kom egter voor in die vermoë om korrekte grammatikale strukture te produseer (Bird & Buckley, 1994:17-18; Laws, 1998:1; Peuchel & Sustrova, 1997:94).

Ten spyte van bogenoemde probleemareas beklemtoon Peuschel en Sustrova (1997:101-104) egter dat *"the language comprehension skills of adolescents with Down syndrome are typically better than their language production skills"*. Leksikale begrip (die erkenning en identifisering van woordeskat) word dan ook beskou as 'n sterk ontwikkelde vaardigheid en kan toegeskryf word aan die blootstelling aan 'n verskeidenheid van ervarings. Pragmatiek ontwikkel ook gunstig, en individue met Downsindroom gebruik hulle sosiale vaardighede, binne bepaalde kontekste, om agterstande in ekspressiewe taal te oorbrug.

In die lig van voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die taalontwikkeling van individue met Downsindroom op 'n kontinuum geplaas kan word, wat wissel vanaf die voorkoms van mutisme tot linguistieke gevorderdheid (Fowler in Cicchetti & Beeghly, 1990:307). Agterstande wat mag voorkom op die gebied van ekspressiewe taalvaardighede moet egter in ag geneem word ten einde effektiewe ondersteuning te verleen (Chapman & Schwartz, 1998:862).

- **Fases van taalontwikkeling by kinders met Downsindroom**

*Language is important for gaining knowledge, for increasing skilled social interaction and as the child gets older it becomes an important tool for thinking and remembering* (Bird & Buckley, 1994:16).

Die taalontwikkeling van kinders met Downsindroom word kortliks in tabel 2.2 uiteengesit (Bird & Buckley, 1994:11-20; Lane & Stratford, 1985:264-268; Selikowitz, 1990:52-64).



**TABEL 2.2 TAALONTWIKKELING VAN KINDERS MET DOWNSINDROOM****Fase 1: Een Maand tot 'n Jaar**

- Van so vroeg as ses weke begin die baba met sosiale interaksie, bestaande uit die maak van oogkontak en die gee van glimlaggies. Hierdie proses begin normaalweg later by babas met Downsindroom.
- Die baba met Downsindroom kommunikeer deur middel van verskillende soorte huil. Hierdie huil dien as kommunikasiemiddel waardeur die baba aan sy verskillende behoeftes uiting gee.
- Vanaf ouderdom ses maande begin die baba babbel. Dit dien as voorbereiding vir spraak. Teen die einde van die eerste jaar kan die baba met Downsindroom heerlik babbel.

**Fase 2: Een tot Twee Jaar**

- 'n Toenemende begrip van taal begin ontwikkel.
- Die kind ontwikkel 'n "eie taal" –'n soort taal wat hy/sy gebruik veral as hy/sy alleen is.
- Die eerste woorde word op die ouderdom van twee jaar gesê, maar word op hierdie stadium veralgemeen. (Spesifieke woorde vir spesifieke objekte ontwikkel eers later)
- In hierdie stadium is die kind se begrip beter as sy vermoë om te kan praat

**Fase 3: Twee tot Drie Jaar**

- Taalontwikkeling vind relatief vinnig plaas
- Taalbegrip vertoon oor die algemeen beter as die kind se ekspressiewe taal
- Aan die einde van die derde jaar kan die meeste kinders twee woorde saamvoeg tot 'n sin. (Hierdie sinne is eenvoudig en bestaan gewoonlik uit 'n selfstandige naamwoord en 'n werkwoord)
- Agterstande is op hierdie ouderdom duidelik waarneembaar

**Fase 4: Drie tot Vyf Jaar**

- Die kind met Downsindroom begin nou voorwerpe benoem. (Die kind is op hierdie stadium ook bekend met sy/haar naam en kan dit op versoek noem)
- Die lengte van sinne neem toe (byvoeglike naamwoorde en bywoorde word deel van die sinstruktuur)
- Probleme met die grammatikale en sintaktiese strukture van taal kom voor:
  - Woorde word uit sinne weggelaat
  - Verkeerde woorde word in sinne gebruik
  - Woorde word verkeerd uitgespreek
  - Klanke word uit woorde weggelaat
- Kommunikasie is oor die algemeen in die vorm van 'n monoloog
- Vrae is beperk tot die Wat?-vraag. Vrae soos Hoekom? Waarom? Wie? en Waar? kom eers teen die ouderdom van ses tot tien jaar voor

**Fase 5: Vyf tot Twaalf Jaar**

- Gedurende hierdie ouderdom is spraak duideliker en sinslengtes langer
- Die kind is gewoonlik skaam om in vreemde situasies te praat. (In hierdie stadium word taal meer gebruik in 'n bekende milieu soos by die huis, en vra die kinders oor die algemeen ook baie vrae)
- Die verstaanbaarheid van spraak is nog op hierdie stadium problematies
- Die verdere ontwikkeling van taalvaardighede word beskou as 'n belangrike doelwit



## 2.4 ONDERWYSBEHOEFTE VAN LEERDERS MET DOWNSINDROOM

Na aanleiding van die voorafgaande bespreking (insluitend hoofstuk een, afdeling 1.1) is dit duidelik dat die leerder met Downsindroom bepaalde onderwysbehoefte openbaar wat ondersteuning binne die onderrig-leer-konteks benodig. Hierdie behoeftes sluit 'n verskeidenheid van komponente, naamlik fisiek, emosioneel en kognitief in, wat samevattend as volg uiteengesit kan word:

- Die voorkoms van 'n lae spiertonus is prominent by hierdie leerders, wat 'n impak op fyn sowel as groot motoriek het. Dit word dan ook beskou as een bydraende faktor wat die ontwikkeling van skryfvaardighede beïnvloed.
- Tweedens vertoon hierdie leerders se taalontwikkeling ook bepaalde agterstande, spesifiek met die grammatikale en sintaktiese strukture van taal. Dit beïnvloed nie net die leerders se spraak nie, maar het ook 'n impak op skryfvaardighede, aangesien die leerders sukkel met die konstruksie van sinne.
- Die ontwikkeling van luistervaardighede is ook problematies, aangesien 'n groot persentasie van die leerders gehoorverlies het. Prominent is ook die voorkoms van 'n onderfunksionerende ouditiewe geheue sowel as ouditiewe prosessering.
- Kognitiewe persepsies is konkreet, en herhaling en blootstelling is op 'n deurlopende basis nodig ten einde ontwikkeling te bevorder.
- Die gebrek aan motivering kan ook as 'n onderwysbehoefte beskou word, en kan dit toegeskryf word aan die feit dat hierdie leerders reeds op 'n vroeë ouderdom bewus raak van hulle agterstande (Bird & Buckley, 1994:46 & 49; Lane & Stratford, 1985:268-269; Lorenz, 1998:4,34-35; Mepstead, 1998:16-64; Nevid, Rathus & Greene, 1997:460; Selikowitz, 1990:45-66).

In teenstelling met bogenoemde beskik hierdie leerders oor die potensiaal om goeie leesvaardighede te ontwikkel, wat ondersteun word deur die voorkoms van 'n goeie visuele geheue (Lorenz, 1998:48-49). Die ontginning van die potensiaal is egter afhanklik van die tipe benadering wat gebruik word in die ontwikkeling van hierdie geletterdheidsvaardighede. Volgens Hassold en Patterson (1999:162) is die oppervlak-benadering problematies vir die leerder met Downsindroom, aangesien hulle probleme ervaar met die sintese van letters en klanke. Daarom word 'n meer geïntegreerde benadering aanbeveel, wat nie net die ontwikkeling van die leerders se sterker funksionerende vaardighede ondersteun nie, maar ook die potensiele probleemareas oorbrug (Hassold & Patterson, 1999:160) (Sien ook Afdeling 2.7).



## 2.5 DIE GEHEELTAALBENADERING

*Whole language is clearly a lot of things to a lot of people. It is not a dogma to be narrowly practiced. It's a way of bringing together a view of language, a view of learning and a view of people (Goodman, 1986:5).*

*Geïntegreerd, holisties, kommunikatief, interaktief en funksioneel*, is maar 'n paar terme wat verwys na die geheeltaalbenadering. In hoofstuk 1 is daar reeds verwys dat definiëring van die geheeltaalbenadering uiters moeilik is, merendeels omdat konsensus oor die spesifieke betekenis van die term nog nie bereik is nie. Bergeron (in Froese, 1996:5) definieer die geheeltaalbenadering as "... a concept that embodies both a philosophy of language development as well as the instructional approaches embedded within, and supportive of the philosophy". Volgens Fourie (1997:7) verwys die geheeltaalbenadering na "... a philosophy about using language that emphasized the wholeness of the integrated language forms of listening, speaking, reading and writing". Newman (in Fourie, 1997:12) sluit by bogenoemde aan en verwys na die geheeltaalbenadering as "... a philosophical stance or issue".

Die verskeidenheid van definisies bevestig weereens Goodman (1986:5) se stelling dat die betekenis van die geheeltaalbenadering vir elke individu verskil. Ten spyte van die verskillende definisies kom dit duidelik na vore dat die geheeltaalbenadering meer as net 'n metode of benadering is - dit is 'n filosofie met 'n bepaalde perspektief op aspekte soos leer, taal, onderrig en die kurrikulum. Ten einde die waarde van die geheeltaalbenadering in die onderrig- en leerproses te begryp, word die klem geplaas op Goodman (1993:64) se definisie van hierdie benadering:

*Whole language is an inclusive philosophy of education involving four pillars: a view of language (including written language), a view of learning, a view of teaching, and a view of curriculum.*

Hierdie definisie dien dan ook as uitgangspunt waarvolgens die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering bespreek word.

### 2.5.1 Die geheeltaalbenadering en leer

Teorieë ten opsigte van die wyse waarop leer by die mens plaasvind, het met verloop van tyd geweldig verander. Die reduksionistiese verwysingsraamwerk, voorheen baie prominent, het die leerproses beskou as die blote oordrag van kennis waartydens die kind 'n passiewe rol vervul. Dit lei tot die skep van 'n onderrigmilieu waar daar van die leerder verwag word "... to acquire facts and skills from drill and practice exercises" (Brooks, 1990:111). Derhalwe is die leerproses ook gereduseer tot kleiner eenhede ten einde die leertaak te vergemaklik.



Dit was egter ook die geval in die area van taal- en geletterdheidsonderrig (sien Hoofstuk een, afdeling 1.1) (Fourie, 1997:1; McCarty, 1991:73; Poplin, 1988:395).

*Contextually speaking, then, the field of language and literacy have focused their instructional materials and testing content primarily on coding skills. In reading, this means letter-sound correspondence, word parts, and vocabulary. In language study, it refers to vocabulary and pronunciation. In writing, it signifies punctuation, spelling and mechanics. The underlying learning theory, seldom recognized, but present here nonetheless, is that the learner best learn small things before larger things and that by taking natural language apart and cutting it into little pieces, the learner can best benefit (Shuy in Poplin, 1988:395).*

Die konstruktivistiese verwysingsraamwerk, daarenteen, beskou leer as 'n proses waartydens nuwe kennis deur die leerder gekonstrueer word op grond van dit wat die leerder reeds weet. Die vorming van nuwe betekenis (of te wel kennis) vind plaas as gevolg van interaksie tussen die nuwe en vorige leerervarings "... each person is continuously checking new information against old rules, revising the rules when discrepancies appear, and reaching new understanding, or constructing of reality" (Brooks, 1990:111). Sonder hierdie interaksies kan ware leer nie plaasvind nie. Elke individu betree dus 'n bepaalde leersituasie met sy eie unieke samestelling van persoonlike ervarings, konsepte en kennis, wat bekend staan as voorkennis (Freppon & McIntyre, 1999:206; Jadallah, 2000:1; Poplin, 1988:404). Hierdie voorkennis (ook genoem skemata) dien as die sogenaamde "boublokke" waarop nuwe kennis gekonstrueer word. Slegs wanneer die inhoud van nuwe leerervarings persoonlike betekenis vir die leerder inhou en by die leerder se voorkennis aansluit, vind ware konstruksie van kennis plaas. Kennis is dus idiosinkraties en kan nie van een persoon tot 'n ander oorgedra word nie (McCarty, 1991:73). Dit het bepaalde implikasies vir beide die leerkrag as leerder binne die onderrig-leersituasie. Die onderwyser kan dus nie net bloot "kennis" in die onderrig- en leersituasie oordra nie, maar moet geleenthede skep waartydens die leerder sy eie kennis kan konstrueer. Volgens Freppon en McIntyre (1999:206) verwag die konstruktivistiese perspektief van die leerder om aktief aan die leerproses deel te neem (sien afdeling 2.5.2). Poplin (1988:407) sluit hierby aan:

*Because learning is self-selected, self-motivated, and self-constructed, the best predictor of what a student will learn next is what they already know and what interest them. The spiral, being selfactive, naturally focuses on things in the environment that relate to the developmental level, the previous experiences and meaning already constructed".*



Beide die onderwyser en die leerder is dus intensioneel en aktief by die leerproses betrokke. Die leerkrag funksioneer as mediator of fasiliteerder en die leerder as individu wat nuwe kennis konstrueer (sien afdeling 2.5.2).

Vygotsky (in Jadallah, 2000:221) wys egter daarop dat die konstruksie van kennis nie net beperk is tot prosesse in die individu self nie, maar ook afhanklik is van die sosiale konteks waarbinne leer plaasvind. *"Knowledge is not solely constructed within the mind of the individual; rather, interactions within the social context involve learners in sharing, constructing, and reconstructing their ideas and beliefs"* (Jadallah, 2000:221). Dit impliseer dat die konstruksie van nuwe kennis afhanklik is van interne sowel as eksterne faktore, dit wil sê die leerder se vorige ervarings of voorkennis, sowel as die sosiale konteks waarbinne die nuwe leerervaring plaasvind. Volgens Vygotsky vorm die sosiale konteks die basis van ware leer, as gevolg van die feit dat sosiale interaksie leer bevorder (Donald, Lazarus & Lolwane, 1997:62; Hanekom, 2000a:17). Binne 'n spesifieke leerervaring besit sekere leerders gewoonlik meer kennis en vaardighede oor 'n bepaalde tema as ander. Deur die proses van sosiale interaksie kan hierdie leerders dien as mediators vir ander met 'n laer vlak van kennis en vaardighede, met die gevolg dat leerders van mekaar maar ook saam met mekaar leer.

*In general, if students do not have opportunities to engage in social interaction with others who have a range of alternative viewpoints, students will have no new viewpoints to incorporate into their thinking and therefore will experience less intellectual development* (Dudley-Marling, 1995a:113).

Die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering lê klem op die skep van 'n leerder-gesentreerde klaskamer waartydens die onderwyser betrokke is in die beplanning en fasilitering van sosiale interaksies. Dit gee aan alle leerders die geleentheid om nuwe kennis binne 'n sosiale konteks te konstrueer (Donald *et al.*, 1997:62; Fourie, 1997:17). Hierdie konstruksie en rekonstruksie van kennis binne 'n sosiale konteks staan dan bekend as sosiale konstruktivisme. Volgens die beginsels van sosiale konstruktivisme is:

- kennis voortdurend besig om te ontwikkel en uit te brei (dus nie staties nie)
- die kwaliteit van kennis wat gekonstrueer word, direk afhanklik van die konteks waarbinne dit plaasvind
- kennis uniek en eie aan elke individu (Hanekom 2000a:18; Hedricks, 1999:240).

Die sosiale konteks en die leerproses kan dus nie van mekaar geskei word nie, met die gevolg dat effektiewe onderrig en leer sover strek as wat hierdie beginsels in ag geneem word, en dié twee aspekte intensioneel by mekaar uitgebring word (Donald *et al.*, 1999:62).



Freppon en McIntyre (1999:206) verwys na die geheeltaalbenadering as "*constructivist-based*", as gevolg van die feit dat die filosofiese basis onderliggend aan dié benadering diep binne die konstruktivistiese verwysingsraamwerk gewortel is. Die onderstaande table (2.3) gee kortliks 'n uiteensetting van die wyse waarop die geheeltaalbenadering die beginsels van die konstruktivistiese verwysingsraamwerk toepas.

**TABEL 2.3 DIE OOREENKOMS TUSSEN DIE KONSTRUKTIVISTIESE- EN GEHEELTAALBENADERING**

KONSTRUKTIVISTIESE PARADIGMA	DIE GEHEELTAALBENADERING
Ware leer vind plaas vanaf die geheel na die dele en weer na die geheel (Poplin, 1988:405).	Taal word eers holisties ontwikkel en gebruik en eers later gedifferensieer (Poplin, 1988:405).
Die beste maatstaf en voorspeller van wat en hoe iemand leer is wat die persoon reeds weet (Poplin, 1988:405).	Die filosofie onderliggend aan die geheeltaalbenadering plaas die leerder se belangstellings en behoeftes sentraal tot die kurrikulum (Hemming & MacInnis, 1995:241).
Die konstruktivistiese paradigma gaan van die standpunt uit dat nuwe leerervarings wat verband hou met die leerder se voorkennis die maklikste aangeleer word (Poplin, 1988:405).	Die filosofie onderliggend aan die geheeltaalbenadering beklemtoon die verband wat bestaan tussen die leerder se voorkennis en die nuwe leerervaring. Indien nie word die leerervaring bemoeilik (Fourie, 1997:7, 18).
Sosiale interaksie bevorder leer en intellektuele ontwikkeling (Froese, 1996:13-14).	Die kurrikulum van die geheeltaalbenadering is gebaseer op die beginsel dat sosiale interaksie belangrik is vir taalontwikkeling in geheel (Hemming & MacInnis, 1995:245).
Die konstruktivistiese paradigma beskou die maak van foute as 'n kritieke komponent van leer (Poplin, 1988:405).	Die filosofie onderliggend aan die geheeltaalbenadering beskou foute as belangrike hipoteses vir die kind se leerproses (Poplin, 1988:405).

(Fourie, 1997:7, 18; Froese, 1996:13-14; Hemming & MacInnis, 1995:241, 245; Poplin, 1988:405).

Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat die geheeltaalbenadering die onderrig- en leerproses in 'n nuwe perspektief plaas. Dit lei tot die herevaluasie van vorige onderwyspraktyke en verskaf ook beter insig aangaande die leerproses self. Hierdie benadering skep 'n konteks waarbinne suksesbeleving moontlik is, aangesien die onderwyser betekenisvolle leerervarings skep rondom dit wat die leerder is in plaas van dit wat hy/sy nie is nie (Poplin, 1988:398). "*Constructivism doesn't say, as some claim, that you can't teach people anything. It guides us in finding out how to teach them*" (Brookes, 1990:111).



## 2.5.2 Die geheeltaalbenadering en onderrig

*Within the constructivist learning environment, all individuals are learners and all are teachers. Children are therefore empowered to become teachers of themselves and of each other. Conversely, the constructivist teacher must be cognizant of his or her alter role: that of learner (McCarty, 1991:73).*

In hoofstuk 1 (afdeling 1.6.1) is daarna verwys dat die geheeltaalbenadering meer behels as net die blote implementering van bepaalde strategieë in die klaskamer. Volgens Fourie (1997:11) is die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering "... a way of thinking and a way of living and learning". Hanekom (2000a:15) sluit hierby aan en beskou die geheeltaalfilosofie as 'n oortuiging binne die leerkrag, wat die hele sosiale konteks waarbinne onderrig en leer plaasvind verander. Die onderwyser staan dus nie apart van die filosofiese beginsels onderliggend aan die suksesvolle implementering van hierdie benadering nie, maar dit vorm 'n integrale deel van die leerkrag se "geloofsisteem" (Goodman, Goodman & Hood, 1989:264). Volgens Altwerger (in Goodman, *et al.*, 1989:264) is die geheeltaalbenadering "... a lens for viewing, a framework that insist that beliefs shape practice." Hierdie "lens" lei tot 'n deurlopende proses van refleksie waartydens die onderwyser se onderliggende waardesisteem blootgelê word. Dit gee aan die onderwyser die geleentheid om homself te evalueer ten opsigte van houdings en oortuigings aangaande homself, die leerders, en die onderrigproses. Slegs wanneer hierdie refleksie-proses plaasgevind het, is die onderwyser gemotiveer tot ware onderrig en leer. Dit lei tot die gevoel van bemagtiging, wat 'n positiewe invloed uitoefen op beide die onderwyser en leerder. Soos Fourie (1997:24) dit stel: *"Searching sets teachers free, for they are no longer victims of unexamined beliefs and assumptions"*.

Refleksie lei ook tot 'n verandering in die rol wat die onderwyser binne die onderrig- en leersituasie vertolk. Tradisioneel (volgens die reduksionistiese benadering) was die leerproses slegs die blote oordrag van kennis vanaf die onderwyser tot die leerder. Freire (in Poplin, 1988:369) verwys hierna as "... the banking system of education wherein the teacher teaches and students are taught, the teacher knows everything and students know nothing". Die onderwyser het dus direkte kontrole oor die leerproses uitgeoefen en die leerder was slegs 'n passiewe ontvanger van kennis. Die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering bring die leerkrag egter tot die besef dat die proses van leer uniek is aan elke leerder en ware konstruksie van kennis slegs plaasvind indien die leerder aktief by die taal- en leerervaring betrokke is (Freppon & McIntyre, 1999:206; Goodman, 1986:28-29; Poplin, 1988:395).



Behalwe aktiewe deelname is mediasie ook 'n belangrike komponent in die bevordering van ware leer. Vygotsky (1938) verwys na die proses as "... *the engine that drives development*". Die kern van die mediasieproses is geleë in Vygotsky se "sone van proksimale ontwikkeling", wat verwys na die sone net bokant die leerder se begripvlak, met ander woorde dit wat die leerder nog nie ken nie, maar die potensiaal het om te begryp. Die leerder het egter fasilitering nodig ten einde sy/haar kennis tot 'n hoër begripvlak te bevorder (Donald *et al.*, 1997:50; Hanekom, 2000b:7). Die waarde van die geheeltaalbenadering lê juis daarin dat die onderwyser die rol van mediator tydens die onderrig-leersituasie vervul, met die gevolg dat die leerder gehelp word om sy/haar kennis na 'n hoër begripvlak te beweeg binne die konteks van sy/haar belangstellings en behoeftes. Hanekom (2000a:7) sluit by voorafgaande aan en beklemtoon dat onderrig en leer eers werklik kan plaasvind "... *if a learning facilitator can assist the learner in moving beyond present competence*".

Die geheeltaalbenadering word terselfdertyd ook beskou as 'n metode, gerig op die skep van 'n leeromgewing waarbinne optimale onderrig en leer kan plaasvind. Dit word bereik deur die gebruik van verskeie hulpmiddele soos outentieke teks, spraak, stories, drama, tydskrifte, koerante asook die leerders se eie ervarings. Sodoende word geleenthede geskep vir aktiewe deelname en betrokkenheid by die taal- en leerproses. Die klaskamer is dus 'n omgewing waarin die leerder blootgestel word aan 'n wye verskeidenheid van tekste en materiale (Froese, 1996:392; Goodman, 1986:32-33). Volgens Weaver (1988:251) is dit essensieel en beklemtoon die feit dat onderrig moet plaasvind in 'n klaskamer "... *that should be littered with literacy*". Die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering lei dus tot die vorming van 'n optimale leeromgewing, waartydens die klem geplaas word op 'n "... *literature-based curriculum that integrates reading, listening, speaking and writing. Using an optimal learning environment where teachers create a learning situation that is highly contextualised under optimal conditions where teachers employ instructional strategies conducive to language and literacy development*" (Boss & Vaughn, 1998:55).

Slegs wanneer die onderwyser die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering geïnternaliseer en dus deel van sy of haar eie oortuiging gemaak het, kan die onderwyser verstaan hoe die geheeltaalbenadering binne die onderrig- en leersituasie werk. Eers dan kan die leerkrag teorie en praktyk bymekaar uitbring, wat lei tot die suksesvolle implementering van dié benadering.



### 2.5.3 Die geheeltaalbenadering en die kurrikulum

*Learning language sometimes seems ridiculously easy and sometimes impossibly hard. And the easy times are outside school, the hard times in school (Goodman, 1986:7).*

Hemming en MacInnis (1995:241) stel dit dat *"whole language advocates still uphold many of the basic assumptions of the child-centered position that G. Stanley Hall proposed during the 1980s. They maintain that the children's language develops naturally according to the child's interests in communication and that self expression is the goal of language learning"*. Die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering fokus op die leerder self, met ander woorde gesentreerd rondom 'n leerder-geöriënteerde kurrikulum.

'n Leerder-gesentreerde oriëntasie behels dat die leerder se belangstellings en behoeftes sentraal staan tot die kurrikulum. Dit fokus dus op die leerder as 'n individu binne die sosiale gemeenskap van die klaskamer. Die leerder se agtergrond en vorige ervarings - in terme van dit wat die leerder na die leerproses bring asook dit wat nodig is om leer te bevorder - vorm die sleutel-elemente van die kurrikulum (Goodman, 1986:30-31; Hemming & MacInnis, 1995). Ten einde die leerder-gesentreerde benadering te kan handhaaf, lê die onus op die onderwyser om elke leerder as individu te ken. Die proses vind plaas *"... by showing interest in them as individuals and by giving each individual an opportunity to present himself or herself in the best possible light"* (Watson in Weaver, 1988:235). Hierdie kennis word dan deur die leerkrag gebruik in die beplanning van die kurrikulum.

Hemming en MacInnis (1995:242) beklemtoon die waarde van 'n leerder-gesentreerde kurrikulum, veral in die lig van leerders met spesiale onderwysbehoefte (sien afdeling 2.7). Hy wys daarop dat 'n kurrikulum, gesentreerd rondom leerders se belangstellings en behoeftes, 'n sinvolle verbinding tussen die leerder en die leerervaring vorm. Dit verminder weer die leerder se afhanklikheid van die leerkrag, wat tot groter onafhanklikheid lei. In die proses verkry die leerder dus meer beheer oor sy eie leerproses. Dit bevorder ook die leerder se vermoë om die kennis wat gekonstrueer is vanuit 'n bepaalde leersituasie, oor te dra na en toe te pas in 'n ander konteks.

Die geheeltaalkurrikulum word tweedens gekenmerk deur kruis-kurrikulêre integrasie. Hanekom (2000a:19) beklemtoon die onskatbare waarde van integrasie tydens die onderrig- en leerproses. Eerstens verhoog dit begrip en betekenis as gevolg van die feit dat inligting en kennis (van 'n bepaalde onderwerp) vanuit verskillende perspektiewe geïntegreer word. Tweedens maak integrasie dit moontlik vir leerders om nuwe kennis in verskillende kontekste toe te pas. Volgens Wessels en Van den Berg (1998:74-75) kan integrasie moontlik gemaak word as gevolg van een gemeenskaplike faktor, naamlik taal. Taal is die



middel waardeur kennis van een leerarea tot 'n ander oorgedra word, en is dus die gemeenskaplike faktor ongeag die veld van onderrig.

*Language is the vehicle of thought, and language across the curriculum facilitates learners' understanding of text related to other disciplines. Language facilitators have the ideal opportunity to implement language across the curriculum. As long as the learner hears, use the target language, whatever is chosen will serve as to increase the learner's ability to speak, read and write in the target language* (Wessels & Van den Berg, 1998:74).

Die integrasie van kennis en vaardighede binne een leerarea met ander leerareas is dus belangrik. So kan taal en geletterdheid byvoorbeeld met wiskunde, kuns, drama en natuurwetenskappe geïntegreer word. Hierdie proses van integrasie skep by die leerder geleenthede om te ervaar dat alle aspekte van leer, kennis, probleme, taal, ensovoorts nie in isolasie bestaan nie, maar dat die wêreld bestaan uit een groot sisteem met verskillende stelsels. Hierdie stelsels is dan ook interafhanklik van mekaar (Hanekom, 2000a:19; Wessels & Van den Berg, 1998:75).

Integrasie is egter nie net beperk tot die verskillende leerareas nie, maar vind ook plaas ten opsigte van taal- en kommunikasievaardighede. Dus word die verskillende lees-, skryf-, praat- en luistervaardighede asook taalkomponente binne die leerprogram geïntegreer en nie as afsonderlike entiteite aangeleer nie. Dit vind egter altyd binne 'n outentieke konteks plaas. Gestel die leerders moet 'n storie (van hul keuse) dramatiseer, behels dit dat hulle eers die storie moet lees om 'n algemene idee van die storie te kry. Die volgende stap is die skryf van 'n skripsie of sogenaamde draaiboek en laastens die kies van akteurs wat die storie voor 'n gehoor gaan dramatiseer. Dus word al vier taalvorme naamlik: lees, skryf, praat en luister, binne die aktiwiteit geïntegreer (Goodman, 1986:30-31; Hanekom, 2000a:19). Die geheeltaalbenadering skep ook geleenthede vir multisensoriese taalervarings waartydens lees, skryf, praat en luister vanuit visuele, kinestetiese en auditiewe kanale kan plaasvind. Die integrasie van die verskillende modaliteite lei tot akkommodasie van elke leerder se leerstyl, wat van groot waarde kan wees vir leerders met spesiale onderwysbehoefte (Fourie, 1997:18; Hanekom, 2000b:20).

Ten slotte kan daar met reg die gevolgtrekking gemaak word dat die geheeltaalbenadering 'n filosofie is wat fokus op teorie sowel as praktyk. Hierdie twee aspekte is egter interafhanklik van mekaar, met die gevolg dat transformasie moet plaasvind ten einde die geheeltaalbenadering met sukses in die klaskamer te implementeer. Die leerkrag moet dus teorie en praktyk integreer deur 'n proses van internalisering, waartydens 'n teorie verander in 'n oortuiging wat 'n integrale deel vorm van die onderwyser. Eers dan kan die



geheeltaalbenadering beskou word as "... a child-centered, literature-based approach to language teaching that immerses students in real communication situations whenever possible" (Froese, 1996:ix).

#### 2.5.4 Die geheeltaalbenadering en taal

*Language is a naturally developing activity, and as a result it is a social phenomenon used for communication purposes ... Language is learned holistically in context, rather than in bits and pieces in isolation* (Froese, 1991:2).

Taalontwikkeling is 'n natuurlike proses wat ontstaan as gevolg van die mens se behoefte om te kommunikeer en betekenis vanuit sy leefwêreld te konstrueer. Taal word dus beskou as 'n middel tot kommunikasie, waartydens die individu sy denke en ervarings reflekteer en met behulp van simbole tot uiting bring. Hierdie proses is egter afhanklik van die sosiale en kulturele konteks waarbinne die individu beweeg, aangesien dit die betekenis wat aan taal gekoppel word, bepaal. Taal is dus meer as die blote uitspraak van woorde en sinne, maar 'n betekenisvolle aktiwiteit binne 'n dinamiese konteks (Goodman, 1986:11; Owen, 1991:8).

*We do not experience language in isolation [but] in relation to a scenario, some background of a person and actions and events from which things are said to drive their meaning* (Owen, 1991:8).

Die filosofie onderliggend aan die geheeltaalbenadering erken voorafgaande en beskou dit as essensieel in die onderrig- en leersituasie. Daar word primêr gefokus op die skep van betekenisvolle taal- en leerervarings binne die konteks van die leerder se vorige ervarings, kennis en behoeftes. Leerders word dus aangemoedig om taal op so 'n wyse te gebruik dat dit in verband staan met hul eie lewenswêreld en kulturele konteks. Sodoende word taal omskep in iets wat eg, funksioneel en betekenisvol is (Fourie, 1997:12; Goodman, 1986:31). Oldfather (1993:672) sluit hierby aan en beklemtoon dat "*the emphasis in the whole language classroom is on the rich broth of meaning ... that permeates the curriculum ... (and the) emphasis on personal meaning*".

Tweedens is die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering ook gebaseer op die geïntegreerde aard van die taal- en kommunikasiesisteem. Binne sy natuurlike vorm bestaan taal uit kleiner eenhede, maar word betekenis eers gevorm wanneer dit as 'n geheel geïntegreer word. Integrasie van die verskillende komponente lei dus tot die vorming van taal wat betekenis binne 'n bepaalde konteks dra (Bos & Vaughn, 1998:75; Hoff-Ginberg, 1997:6). Die taalontwikkeling van kinders is byvoorbeeld, 'n natuurlike proses waartydens daar spontaan klem gelê word op die betekenis en gebruik



van taal. Daar word dus nie eers gefokus op akkurate struktuur en vorm nie (dit wil sê op die kleiner eenhede nie). Eers namate die kind taal gebruik raak hulle meer bewus van die onderliggende dele of komponente. Dit is daarom belangrik dat die geheel eers verstaan en begryp moet word voordat daar op die kleiner dele of eenhede gekonsentreer kan word. Die geheeltaalbenadering beskou hierdie beginsel as 'n essensiële komponent tydens die ontwikkeling van taal asook geletterdheid (Garten & Pratt, 1989:126; Poplin, 1988:405, 408). Weaver (1988:233-234) sluit hierby aan:

*Language users do not read by number or write by number. That is, they don't isolate one aspect (system) of language and drill on it until it is thought to be mastered and then move on to another aspect of language. Rather, proficient readers and writers use all the systems of language in order to create meaning; they are whole language users.*

Die kern van die geheeltaalbenadering sentreer rondom die geïntegreerde en interafhanklike aard van die vier geletterdheidsdimensies, naamlik lees, skryf, praat en luister.

*The language arts (speaking, listening, reading and writing and indeed spelling) are closely interrelated, should be taught in a simultaneous and integrated fashion, and should be integrated totally ..."* (Dechant, 1993:53).

Volgens Dechant (1993:57) vorm luister en praat die basis waarop die geletterdheidsdimensie lees ontwikkel word. Goeie luistervaardighede asook ekspresiewe taal verskaf die nodige woordeskat, sintaktiese strukture asook taalpatrone wat die leesproses ondersteun. Dus kan luister en praat as belangrike voorspellers in die suksesvolle ontwikkeling van leesvaardighede beskou word. Skryf vorm egter ook 'n belangrike komponent in die ontwikkeling van leesvaardighede "... writing, and the retrieval of thoughts, which involves reading, are obviously closely related. Reading can be a powerful prewriting tool and in turn writing can be a prereading tool. Research shows a clear correlative relationship between writing and reading and the benefit of correlating them" (Dechant, 1993:68 ).

Volgens Wagner (in Dechant, 1993:53) hou hierdie interafhanklike en geïntegreerde aard van die taal- en kommunikasiesiteem bepaalde implikasies, in naamlik:

- Die ontwikkeling van die onderskeie geletterdheidsdimensies in terme van mekaar, met ander woorde, die ontwikkeling van byvoorbeeld lees deur taal en skryfaktiwiteite
- Die ontwikkeling van elke dimensie as 'n geïntegreerde geheel

Eers wanneer hierdie geletterdheidsdimensies geïntegreer word vind optimale ontwikkeling plaas.



Ten slotte word die perspektief van die geheeltaalbenadering op taal- en geletterdheidsontwikkeling as volg saamgevat:

- taal- en geletterdheidsontwikkeling word beskou as 'n natuurlike proses, wat binne 'n outentieke en funksionele konteks ontwikkel moet word
- taal is geïntegreerd en ondeelbaar - die kleiner eenhede is belangrik, maar betekenis is gesentreer in die groter geheel
- taal sowel as geletterdheid moet as 'n holistiese eenheid ontwikkel word
- geletterdheidsontwikkeling word beskou as 'n belangrike deel van taal, wat funksioneel, relevant en eg van aard is (Froese, 1996:13; Goodman, 1986:26, 39; Hemming & MacInnis, 1995:6; Weaver, 1991:31).

## 2.6 GELETTERDHEIDSONTWIKKELING

Geletterdheid is reeds in hoofstuk 1 (Afdeling 1.6.1) vanuit beide die tradisionele en die moderne perspektief gedefinieer. Die tradisionele perspektief beskou geletterdheid primêr as die vermoë om te kan lees en skryf. Indrisano en Chall (1995:63) ondersteun hierdie siening en verwys na geletterdheid as *"the vocabulary of reading and writing ..."* Hierdie perspektief het egter ontwikkel tot die erkenning van lees, skryf en taal as 'n integrale deel van geletterdheid.

Tweedens val die klem ook op funksionaliteit, dit wil sê die praktiese gebruik van geletterdheidsvaardighede in die individu se alledaagse konteks (Engelbrecht, 1999:86; Garton & Pratt, 1989:1). Fordham, Holland en Millican (1995:12) brei dit verder uit, en beklemtoon dat 'n individu se vermoë om geletterdheid funksioneel te gebruik, hom/haar die geleentheid gee tot aktiewe deelname aan die gemeenskapslewe. Dus is die doel van geletterdheidsontwikkeling die vorming van lesers en skrywers wat taal op 'n bevoegde en funksionele wyse kan gebruik, wat ook direk aansluit by die geïntegreerde taalfilosofie (Garton & Pratt, 1989:2).

Dechant (1993:226) wys egter daarop dat geletterdheidsontwikkeling reeds op 'n vroeë ouderdom begin plaasvind, wat bekend staan as *ontluikende geletterdheid*. In die volgende afdeling word *ontluikende geletterdheid* volledig bespreek.

### 2.6.1 Ontluikende geletterdheid

Ontluikende geletterdheid verwys primêr na die fase voor formele onderrig, dus 'n ontwikkelingsfase, maar terselfdetyd ook *"... a descriptor of children in the process of becoming literate"* (Strickland & Cullinan in Dechant, 1993:226). Hierdie aspekte, met



spesifieke verwysing na ontluikende geletterdheid as beskrywend van aard, word in die volgende scenario gedemonstreer:

*In sitting next to a four-year-old holding a copy of Little Red Riding Hood a literacy educator commented to the child "Oh I see you're reading 'Little Red Riding Hood'". 'I'm not reading it', the child stated empathically. 'I'm just looking at the pictures. I'll learn to read when I'm in kindergarten.' Later the educator saw the child mounting some of the words, she commented, 'I thought you couldn't read.' The child implied, 'I wasn't reading! I was just remembering'. Still later, after observing the child turning back a page to look more carefully at the text, the educator said, "'I caught you, You were reading'. To this the child responded, 'Okay, so probably I did read just that one little part!'" (Harste & Burke in Hiebert & Raphael, 1998:3).*

Hierdie scenario beklemtoon dat kinders reeds voor skooltoetrede baie van die lees- en skryfproses af weet, insluitende die vermoë om net "'n klein bietjie" vanuit 'n gunsteling boek te kan lees. Volgens Stickland en Cullinan (in Dechant, 1993:226) is die jong kind van nature onderworpe aan ontwikkeling, met die gevolg dat daar nie 'n vasgestelde punt is waartydens geletterdheidsontwikkeling begin plaasvind nie. Hierdie fase staan bekend as *ontluikende geletterdheid*. Die term *ontluikend* impliseer dat geletterdheidsontwikkeling plaasvind oor 'n bepaalde periode, terwyl die term *geletterdheid* (in plaas van lees en skryf) klem lê op geletterdheid as 'n taalproses, waartydens die kind kennis konstrueer op grond van dit wat hy/sy alreeds weet "... and young children know a great deal about language" (Hiebert & Raphael, 1998:7-8). Tydens geletterdheidsontwikkeling is dit belangrik dat die onderwyser 'n benadering gebruik wat voortbou op dit wat die kinders alreeds weet ten einde hul verwagtinge van die lees- en skryfproses te volbring. Die geheeltaalbenadering ontwikkel geletterdheid vanuit 'n ontluikende geletterdheidsperspektief, met die gevolg dat erkenning gegee word aan die feit dat jong kinders kennis dra van en deel neem aan die funksie van geletterdheid, lank voordat hulle kan onderskei tussen letters of letter-klank kombinasies. Dus kan geletterdheidsontwikkeling beskou word as 'n natuurlike proses, net soos taal- en spraak ontwikkeling (Hiebert & Raphael, 1998:17; Barchers, 1998:99; Froese, 1991:315; Garton & Pratt, 1989:2).

Daar is reeds verwys na die feit dat lees en skryf 'n ontwikkelingsproses is, met die gevolg dat dit uit verskillende ontwikkelingsfases bestaan. Volgens Hanekom (2000b:28-32) is dit van kardinale belang om deeglike kennis van die verskillende ontwikkelingsfases te dra. Dit verseker dat die gepaste verwagtings en ondersteuning deurgaans deel van die ontwikkelingsproses is. In die volgende afdeling word die ontwikkeling van lees, skryf, praat en luister uiteengesit.



### 2.6.1.1 Ontwikkeling van leesvaardighede

*Learning to read is an amazingly complex business. It involves integrating the learner's experiences of life with the skills and strategies they have learned and with their knowledge of language, including syntax, spelling patterns, and phonological translations. The end product of this process, and the meaning to it, is meaning* (New Zealand Ministry of Education, 1996:6).

In die literatuur word die ontwikkeling van leesvaardighede verdeel in drie ontwikkelings of te wel leesfases naamlik, die ontluikende-, vroeë-, en vaardige-leesfase, elk met sy eie unieke eienskappe (Hanekom, 2002b:28-32; New Zealand Ministry of Education, 1996:26). In die tabel 2.4 word elke leesfase uiteengesit met klem op houding, begrippe van en reaksie op teks, verkenning van taal asook inligtingverwerking.

**TABEL 2.4 LEESONTWIKKELINGSFASES**

#### **FASE 1: DIE ONTLUIKENDE LESER:**

##### **Houding**

- Geniet dit om na stories te luister
- Wil graag deelneem aan aktiwiteite wat sentreer rondom stories en rympies
- Is gretig om self te lees
- Sien boeke as opwindend en prettig
- Het 'n gunsteling boek en geniet dit om die boek oor en oor te lees
- Is geïnteresseerd in beide fiksie en nie-fiksie

##### **Begrip van en reaksie op teks**

- Antisipeer die storielyn
- Gebruik leidrade in die teks (soos die titel en illustrasies) ten einde afleidings te maak
- Maak gebruik van voorkennis om te help met die herkenning van woorde
- Reageer al op die betekenis, vorm en struktuur van die gedrukte woord
- Reageer al op die houdings en gedrag van karakters in die storie
- Kan die teks al op eie situasies en ervarings toepas

##### **Verkenning van taal**

- Weet hoe om die teks op die bladsy te gebruik, byvoorbeeld van bo na onder, van links na regs, - hoofletters en punte, spasies en hoe om te blaai
- Kan die volgorde van woorde en klanke identifiseer
- Herken sommige woorde in die teks
- Herken sommige letters in die teks
- Kan sommige simbole assosieer met klank
- Weet dat taal in verskillende tekste gebruik word soos gedigte, liedjies, ensovoorts
- Gebruik terminologie soos bladsy, letters, woorde, prente, naam van die storie, ensovoorts



**Inligtingverwerking**

- Kan 'n persoonlike mening gee omtrent 'n karakter en kan die storie van toepassing maak op eie ondervinding
- Kan 'n storie terug vertel
- Verstaan dat die prente sowel as die gedrukte woord die storie vertel
- Gebruik prente om te help met die ontsluiting van die teks
- Teken prente om die storie te vertel
- Gebruik letter/klank assosiasie om woorde te skryf deur hardop klanke te sê terwyl dit geskryf word
- Reageer op 'n verskeidenheid van tekste

**FASE 2: DIE VROEË LESER****Houding**

- Lees en luister graag na langer stories
- Reageer graag op maklike tekste
- Is bereid om kanse te waag
- Gebruik graag die biblioteek
- Skep betekenis uit meer ingewikkelde tekste en illustrasies
- Lees vir beide plesier en inligting
- Hou van die ontdekking van nuwe woorde en uitdrukkings in tekste

**Begrip van en reaksie op teks**

- Kan kommentaar lewer op verskillende aspekte van die storie soos die plot, karakters, ensovoorts
- Verstaan dat daar verskillende interpretasies van die teks kan wees
- Verstaan die rol van die leser in die afleiding van betekenis
- Hou daarvan om geliefkoosde boeke en stories met ander te deel
- Gebruik illustrasies na die lees van die boek om die betekenis te kontroleer
- Bring gelese teks in verband met eie ervarings

**Verkenning van taal**

- Het duidelike konsepte van die gedrukte woord
- Ontwikkel 'n aansienlike leeswoordeskat
- Interpreteer leestekens in die teks
- Maak gebruik van tegniese en organisatoriese eienskappe in die teks soos paragrawe, indeks en opskrifte, diagramme
- Gebruik puntuasie in skryfwerk
- Gebruik inligting en tegnieke om onbekend woorde te identifiseer
- Korrigeer self wanneer 'n gelese teks nie sin maak nie
- Kan tussen fiksie en non-fiksie onderskei
- Ken en verstaan verskillende tipes tekste soos byvoorbeeld Gedigte, advertensies, briewe, ensovoorts

**Inligtingverwerking**

- Weet hoe om inligting en bronne te bekom
- Kan leesmateriaal rondom 'n spesifieke onderwerp selekteer
- Reageer op en vertolk verskillende tekstipes en kan dit gebruik en oordra
- Begin om databasis te gebruik
- Kies tekste op grond van belangstelling en genot



**FASE 3: VAARDIGE LESER****Houding**

- Hou daarvan om onafhanklike keuses te maak en lees vir genot uit 'n wye reeks tekste
- Leeskeuse word deur belangstelling beïnvloed
- Soek na nuwe betekenis en inligting in die leeswerk
- Is krities-reflektief ten opsigte van dit wat hy/sy lees

**Begrip van en reaksie op teks**

- Herken en lewer kommentaar op die skrywer se keuse en styl
- Kan die skrywer se standpunt identifiseer en bespreek
- Kan kommentaar en eie opinie lewer ten opsigte van onderwerpe onder bespreking in die media
- Kan bewyse uit teks haal om standpunt te ondersteun
- Is bewus van die feit dat tekste om verskillende redes vir verskillende gehore geskep word
- Kan met vertroue oor boeke en skrywers praat asook verslag en kommentaar lewer
- Kan 'n gelese onderwerp in verband bring en vergelyk met eie oortuigings

**Verkenning van Taal**

- Gebruik inhoudsopgawes, woordelyste, ensovoorts, met vertroue
- Kan verskillende inligtingsbronne met sukses integreer
- Demonstreer kennis van taalstrukture en hoe dit werk
- Lewer goeie kommentaar op verskillende aspekte van fiksie en nie –fiksie
- Lewer kommentaar op die effektiwiteit van verskillende taalregisters en variasies in die teks om lesers te oortuig

**Inligtingsverwerking**

- Gebruik die biblioteek onafhanklik en met selfvertroue
- Maak effektief gebruik van databasisse
- Verkry toegang tot en maak gebruik van 'n verskeidenheid van bronne
- Kan vluglees, die essensie uit die teks haal en 'n opsomming maak
- Verstaan en volg logiese stappe in instruksies en verduidelikings
- Lees 'n wye reeks tekste vlot en met goeie begrip

(Hanekom, 2000b:28-32 verwerking uit Reading for Life).

**2.6.1.2 Ontwikkeling van skryfvaardighede**

*Just as young children are fascinated with reading, so they also love to experiment with writing* (Barchers, 1998:90).

Tradisioneel is aanvaar dat kinders eers effektief deur middel van die geskrewe woord kan kommunikeer indien hulle reeds kan lees en die konvensionele spelling van 'n aantal woorde bemeester het. Hierdie perspektief het egter met verloop van tyd verander, aangesien navorsing toon dat kinders op dieselfde wyse leer skryf as wat hulle leer lees en praat (Machado, 1990:316; Wood, 1994:40).



*Rather than developing after reading, as the traditional approach to reading readiness assumed, writing accompanies young children's growing interest in naming letters and reading print. Preschool –age children begin to write letters and words at approximately the same time they started to recognize printed words (Noyce & Christie, 1989:21).*

Volgens Barcher (1998:90) en Wood (1994:80) is die ontluiking van lees sowel as skryf twee prosesse wat in noue verband tot mekaar staan, as gevolg van die feit dat kinders se eerste kennismaking met gedrukte skrif in die vorm van die geskrewe woord is. Clay (1998:130) lê verder klem op hierdie verband en is van mening dat *"writing can contribute to the building of almost every kind of inner control of literacy learning that is needed by the successful reader"*. Die rede hiervoor is die feit dat skryf beskou word as die "stadigste" taalaktiwiteit, as gevolg van die inspanning van motoriese en spierbewegings, asook die behoefte van die kind om elke detail van die woord te konstrueer. Hierdeur word die kind se aandag spesifiek gevestig op die detail van 'n woord, wat maklik in die leesproses verlore kan gaan. *"The act of writing provides one with the means of making one's own language somewhat opaque, revealing something about oral language to young writers"* (Clay, 1998:137). Tydens die skryfproses is die kind ook betrokke by 'n verskeidenheid van aspekte wat 'n basis vorm vir die ontwikkeling van lees. Skryf kan dus beskou word as die kennismaking met en leer van lees op 'n totaal ander wyse. Die verskeie aspekte waarmee die kind tydens die skryfproses in aanraking kom kan as volg uiteengesit word:

- 'n Bewustheid van die verskillende kenmerke van letters
- 'n Bewustheid dat letters van mekaar onderskei kan word
- Toepassing van hierdie letter kennis in verskeie kontekste
- Die vorming van woorde deur die gebruikmaking van letters, lettergroepe en patrone
- Die kind gebruik sy/haar kennis van die wêreld om 'n boodskap te skep of bepaalde inhoud te antisipeer
- Die kind fokus sy/haar aandag ook op aspekte soos punktuasie, spasiëring, skryfrigting, ensovoorts (Clay, 1998:130).

Kinders begin net soos in die geval van lees op 'n vroeë ouderdom bewus word van die skryfproses. Die kind begin om byvoorbeeld sy ouers se skrif na te maak (gewoonlik in die vorm van 'n geskribbel). Dit vorder later tot die skryf van die kind se eie naam asook dié van gesinslede, en kan beskou word as die eerste stap tot die lees van die geskrewe woord. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat *"writing involves learning some things as reading, but in somewhat different way"* (Clay, 1998:139). Hierdie interaksie tussen volwassenes en die



kind, vind hoofsaaklik plaas tydens die ontwikkeling van die kind se vermoë om te kan skryf. Hierdie interaksie verskaf betekenis aan die kind se skryfwerk, wat noodsaaklik is vir die vorming van bepaalde persepsies aangaande skryf. *"Without these interactions around meaning, children may learn the conventions and the usage of writing but may not view themselves as writers"* (Hiebert & Raphael, 1998:45).

Die ontwikkeling van skryfvaardighede kan egter in verskillende skryfvorme verdeel word. Volgens Sulzby (in Wood, 1994:82) dui hierdie skryfvorme nie op verskillende ontwikkelingsfasies nie, omdat die keuse van 'n skryfvorm beïnvloed word deur die lengte en kompleksiteit van die ontluikende skrywer se boodskap. *"Emergent writers' selection of a form of writing is heavily influenced by the length and complexity of their message"* (Sulzby in Wood, 1994:82). Die verskillende skryfvorme word as volg in tabel 2.5 uiteengesit.

## **TABEL 2.5 UITEENSETTING VAN DIE VERSKILLENDEN SKRYFVORME**

### **VORM 1: TEKEN**

- Die kind verkies om te teken in plaas van te skryf
- Die kind beskou teken en skryf as sinonieme prosesse
- Die kind "skryf" in die vorm van 'n tekening en "lees" die tekening ten einde 'n bepaalde boodskap oor te dra
- Die kind teken en "lees" die tekening ten einde 'n bepaalde boodskap oor te dra

### **VORM 2: SKRIBBEL**

- Dit word beskou as skryftipe-response
- Die kind het kennis van hoe skryf lyk asook van die aard en doel van skryf
- Die kind ontwikkel 'n basiese konsep aangaande lineariteit, plasing van letters, skryfrigting, bo na onder direksionaliteit en die vorming van letters en vorms wat soos letters lyk

### **VORM 3: LETTERSTRINGE**

- Die kind skryf 'n kombinasie van verskeie letters (of vorms wat soos letters lyk). Spasiëring tussen die letters kan ook moontlik voorkom
- Die kind toon 'n begrip van konsepte soos letter, woord en sin, maar toon moontlik nog nie 'n begrip vir letter-klank-kombinasies nie

### **VORM 5: FOKUS OP DIE BOODSKAP**

- Die kind skryf eenvoudige sinne met die voorkoms van vindingryke spelling (*inventive spelling*)
- Die kind kan ook begin om twee of meer eenvoudige sinne te kombineer ten einde sy/haar denke uit te druk

### **VORM 6: DIE KONvensionELE BOODSKAP**

- Die kind begin kontrole uitoefen oor aspekte soos puntuasie
- Die leerder kan verskillende aspekte soos die storie, informasie, letters en dies meer bespreek

(Aangepas uit Hiebert & Raphael, 1998:44-45; Wood, 1994:82).

Die ontwikkeling van skryfvaardighede sluit ook die ontwikkeling van spelling in. Die vermoë om te spel is nie net 'n kwessie van memorisering nie, maar 'n ontwikkelings- en taalkundige



verskynsel wat in groeistadiums plaasvind. Die ontwikkeling van spelling is dus 'n proses van geleidelike begripsverbetering aangaande die komplekse verband tussen klanke en letters, spellingpatrone asook die verhouding tussen betekenis en spelling (Engelbrecht & Viljoen, 1998:89).

Die kind maak dan ook in die vroeë stadium van ontwikkeling gebruik van innoverende (ook genoem vindingryke) spelling. Volgens Hiebert en Raphael (1998:59) verwys vindingryke spelling na "*... the forms of the children's spelling when they are encouraged to represent their knowledge about sound-symbol relationships in whatever form they can as they create meaningful messages*". Alhoewel die kind se spelling dus nie gekenmerk word deur akkuraatheid nie, toets die kind sy/haar eie hipoteses aangaande klank-letter-verhoudings. Soos die kind ontwikkel raak hy/sy meer bewus van die korrekte klank-letter-verhoudings wat aanleiding gee tot meer akkurate spelling. Die ontwikkeling van spelling word in tabel 2.6 uiteengesit word:

## **TABEL 2.6 VERSKILLENDE SPELONTWIKKELINGFASES**

### **FASE 1: PRE-FONEMIESE SPELLING**

Tydens hierdie fase raak die kind bewus van die feit dat die geskrewe woord 'n bepaalde boodskap bevat. Die kind eksperimenteer en gebruik bekende letters of simbole (wat soos skrif lyk), om woorde te skryf. Die kind se begrip van klank-letter-verhoudings is egter nog nie ontwikkel nie, wat daartoe lei dat sy/haar skrif nie verband hou met die bepaalde woord nie. Die kind skryf ook sy/haar eie boodskap toe aan simbole.

### **FASE 2: SEMI-FONETIESE SPELLING**

Tydens die semi-fonetiese fase toon die kind ontwikkeling in begrip van letter-klank-verhoudings. Volgens Engelbrecht en Viljoen (1998:91) is die kind se spelling 'n poging om die klank-letter ooreenkomste te demonstreer. Sekere foneme word in die skryfproses weergegee (spesifiek die prominentste klanke), met die gevolg dat 'n bepaalde woord met een, twee of drie letters (hoofsaaklik konsonante) weergegee word. Die kind begin ook woorde in konteks herken asook letters van die alfabet wat in hul name voorkom.

### **FASE 3: FONETIESE SPELLING**

Kenmerkend van hierdie fase is die feitlik volmaakte passing wat gemaak word tussen letters en klanke. Die meeste klanke in 'n bepaalde woord word weergegee (meestal die substansiële klanke). Letters word ook gekies op grond van klank sonder inagneming van die konvensionele spelpatroon.

(Engelbrecht & Viljoen, 1998:9; Hiebert & Raphael, 1998:59; Mariotti en Homan, 1997:209-210).

### **2.6.1.3 Ontwikkeling van luistervaardighede**

Die ontwikkeling van luistervaardighede vind reeds voor geboorte plaas en vorm 'n belangrike basis vir die ontwikkeling van 'n kind se taalvaardighede asook toekomstige lees- en skryfsukses. Volgens Machado (1990:131) kan luister beskou word as "*... a learned behavior, a mental process that is concerned with hearing, attending, discriminating,*



*understanding, and remembering*". Dit is egter ook belangrik om daarop klem te lê dat luister beskou word as *"passive and receptive but involves active listening and interpretation"* (Machado, 1990:131). Vir die doeleindes van die studie word daar op fonemiese bewustheid en funksionele luistervaardighede gefokus.

- **Fonemiese bewustheid**

Tydens die ontluikende geletterdheidsfase is dit van belang dat kinders se fonemiese bewustheid ontwikkel word, aangesien dit beskou word as 'n belangrike komponent in die ontwikkeling van geletterdheid. Fonemiese bewustheid verwys volgens Griffith en Olson (1992:516) na *"the ability to examine language independently of meaning and to manipulate its component sounds"*. Tummer (in Dechant, 1993:227) beskou fonemiese bewustheid as *"... a developmentally distinct kind of linguistic functioning that develop separately from and later than basic speaking"*. Daarteenoor verwys Hiebert en Raphael (1998:64) na fonemiese bewustheid *"as the smaller-than-syllable sounds that correspond roughly to individual letters"*.

Soos reeds genoem is fonemiese bewustheid essensieel in die ontwikkeling van geletterdheid. Verskeie redes kan hiervoor aangevoer word. Eerstens bevorder dit die kind se waarneming van onderskeie klanke asook die wyse waarop dit in die geskrewe vorm verteenwoordig word. Tweedens rus dit die kind toe om letter-klank-ooreenkomste te gebruik tydens die lees en spel van woorde. Derdens vereis fonemiese bewustheid van die kind om sy/haar aandag te fokus op 'n klank in die konteks van ander klanke (in 'n bepaalde woord), omdat foneme nie as diskrete eenhede uiteengesit kan word nie. Sonder hierdie grondige basis kan die kind nie kritieke vaardighede ontwikkel (spesifiek die manipulasie van klanke) ten einde woordherkenning en spelling te bevorder nie (Barchers, 1998:86; Griffith & Olson, 1992:516; Hiebert en Raphael, 1998:64).

Volgens Barchers (1998:86) ondersteun die bewustheid van klanke die ontluikende leesfase. Dit word egter beskou as 'n interafhanklike proses, want namate die kind meer begin lees, vind verdere ontwikkeling van die kind se fonemiese bewustheid plaas, en andersom. Griffith en Ohlson (1992:519) wys egter daarop dat fonemiese bewustheid nie beskou kan word as 'n *"all nothing traid, something a person either has or doesn't have. Rather we can distinguish levels of phonemic awareness, reflecting a growing ability to recognise speech as made up of elementary sounds that can be brought under control"*. Die verskillende vlakke van fonemiese bewustheid kan kortliks in tabel 2.7 uiteengesit word:



**TABEL 2.7 DIE VERSKILLEND VLAKE VAN FONEMIESE BEWUSTHEID****Vlak 1**

Dit word beskou as die mees elementêre vlak van fonemiese ontwikkeling. Die herkenning van rymwoorde word as belangrik tydens die fase beskou.

**Vlak 2**

Tydens hierdie vlak word daar van die kind verwag om spraakklanke saam te voeg tot woorde (ook genoem *blending of speech sounds*). Byvoorbeeld: "Luister na die volgende klanke k-a-t, watter woord vorm dit?".

**Vlak 3**

Vlak 3 vereis van die kind om spraakklanke (spesifiek die begin, middel en eindklanke) te identifiseer. Die volgende voorbeeld dien as demonstrasie. "Watter klank hoor jy eerste in die woord kat? Watter klank hoor jy in die middel en watter klank hoor jy aan die einde?"

(Aangepas uit Griffith & Ohlson, 1992:519).

- **Funksionele luistervaardighede**

Funksionele luistervaardighede speel 'n belangrike rol in die alledaagse funksionering van 'n individu en daar kan onderskei word tussen die volgende vier tipes.

- kritiese luistervaardighede word gebruik om feitelike of redenasiefoute uit te wys
- analitiese luistervaardighede word gebruik om te onderskei tussen 'n opinie en feite
- spesifieke of aandag-luister verwys na die vermoë om na 'n opdrag te luister ten einde dit uit te voer
- waarderende luister beteken om met waardering na 'n gedig of stuk musiek te kan luister (Hanekom, 2000a:33; Machado, 1990:133).

**2.6.1.4 Ontwikkeling van taalvaardighede**

Die ontwikkeling van 'n kind se taal begin reeds gedurende die eerste paar dae na geboorte en is 'n deurlopende proses van ontwikkeling, wat sentreer rondom kommunikasie-doeleindes (sien afdeling 2.3). Bloom en Lahey (1978:4) sluit hierby aan en verwys na taal as "... a vehicle for communicating our ideas, beliefs and needs, ... a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication". Die ontwikkeling van taal is egter belangrik aangesien die kind dit gebruik as basis om te kan lees, skryf en kommunikeer. Die fokuspunt is egter die samestelling van die taalsisteem, ten einde die ontwikkelingsverloop te kan bespreek (sien tabel 2.8).

Die drie dimensies waaruit die taalsisteem saamgestel is, bestaan uit die vorm, inhoud en gebruik. Dié dimensies oorvleuel mekaar en funksioneer as 'n geïntegreerde eenheid ten



einde effektiewe kommunikasie te bewerkstellig (Bloom & Lahey, 1978; Boss & Vaugh, 1998:75-78). 'n Kort uiteensetting van elke dimensie word vervolgens verskaf:

- die vorm van taal verwys na "*the sounds and structures of language*", wat beskou word as die basiese boustene van taal. Dit sluit fonologiese, morfologiese, en sintaktiese kennis in
- die inhoud (of betekenis) van taal verwys na die konseptuele verhouding van woorde binne 'n bepaalde sinstruktuur en dit word beskou as kompleks en uiteenlopend van aard
- die gebruik van taal verwys na pragmatiek, met ander woorde, die wyse waarop taal gebruik word ten einde te kan kommunikeer. Taal kan dus, afhangend van die konteks, verskillende funksies vervul en dit verwys na die funksionele en kontekstuele funksie van taal (Boss & Vaugh, 1998:75-78; Bloom & Lahey, 1978; Engelbrecht & Snyman, 1998:119-127).

Die ontwikkeling van hierdie dimensies is deur Crystal (in Engelbrecht & Snyman, 1998:119) verdeel in onderskeie ontwikkelingstadiums wat in tabel 2.8 bespreek word.



**TABEL 2.8 DIE ONTWIKKELINGSTADIUMS VAN TAAL**

STADIUM	VORM VAN TAAL	INHOUD VAN TAAL	GEBRUIK VAN TAAL
<b>Stadium 1:</b> Eenwoord-stadium (9-18 maande)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Woordeskat bestaan uit ongeveer 50 woorde</li> <li>- Enkele woord word gebruik om 'n hele konsep oor te dra</li> <li>- Versterk die betekenis van eenwoord-sinne met behulp van intonasie</li> <li>- Geen grammatikale ontwikkeling vind plaas nie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Woorde word aangeleer omdat dit 'n sekere funksie vervul en sluit in:</li> <li><b>*Aksiewoorde</b> bv. "Kom!"</li> <li><b>*Selfstandige naamwoorde</b> bv. "mamma"</li> <li><b>*Woorde wat emosies beskryf</b> bv. "bang"</li> <li>- Teenoorgesteldes word nie verstaan nie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Taal word gebruik om:</b></li> <li><b>*Behoeftes te vervul</b></li> <li><b>*Ander te beheer</b></li> <li><b>*Inligting te verkry en oor te dra</b></li> <li><b>*Interaksie te bevorder</b></li> <li><b>*Antwoorde te gee</b></li> </ul>
<b>Stadium 2:</b> Tweewoord-stadium (18-24 maande)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Woordkombinasies word gebruik wat betekenisvolle verwantskappe toon</li> <li>- Die kombinasies is nie arbitrêr nie, maar sekere grammatikale reëls word gebruik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verhouding tussen woorde dra inligting oor:</li> <li><b>*Aksie:</b> "poppie slaap"</li> <li><b>*Plekke:</b> "parkie speel"</li> <li><b>*Mense:</b> "pappa weg"</li> <li>- Konteks waarbinne woorde gebruik word is belangrik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialoog begin ontwikkel</li> <li>- Bewustheid van rolle in 'n poging om te kommunikeer ontwikkel</li> <li>- Taal word om die volgende redes gebruik:</li> <li><b>*om ander te beheer</b></li> <li><b>*om die omgewing te verken</b></li> <li><b>*om te praat</b></li> </ul>
<b>Stadium 3:</b> Veelvuldige-woord-stadium (24-30 maande)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die vorm van taal begin vinnig ontwikkel</li> <li>- Meer volledige sinne word gebruik</li> <li>- Die negatiewe vorm word gebruik (nie altyd sintakties korrek nie, byvoorbeeld "ek nie eet nie")</li> <li>- Meervoude en voornaamwoorde word gebruik (veralgemening van die reëls kom nog voor)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Woordeskat brei uit</li> <li>- Vermoë om woorde te kombineer verbeter</li> <li>- Woorde soos dankie en asseblief word gebruik</li> <li>- Kan liggaamsdele benoem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taalgebruik is egosentries</li> <li>- Onderwerpe van 'n gesprek word verander om by behoeftes te pas</li> </ul>
<b>Stadium 4:</b> Uitbreiding van sinne (30-36 maande)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinne brei uit</li> <li>- Die volgende sinne word ook gebruik:</li> <li><b>*Stellings:</b> "Hy skop die bal hard"</li> <li><b>*Vrae:</b> "Waar is pappa?"</li> <li><b>*Opdragte:</b> "Gee die bal!"</li> <li>- Negatiewe word korrek gebruik</li> <li>- Alle soorte sinne word gebruik (die ontwikkeling van frases vind steeds plaas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinne bestaan uit meer beskrywende woorde</li> <li>- Byvoeglike voornaamwoorde, bywoorde en voorsetsels word gebruik om die betekenis van woorde te versterk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan in hierdie stadium by 'n gespreksonderwerp hou</li> <li>- Pas op hierdie stadium ook sy/haar spraak by die luisteraar aan</li> </ul>



STADIUM	VORM VAN TAAL	INHOUD VAN TAAL	GEBRUIK VAN TAAL
<b>Stadium 5:</b> Beheer van die meeste grammatikale strukture verwerf (3 – 3½ jaar)	- Gebruik nie meer enkelvoudige sinne nie - Voegwoorde word gebruik om sinne te kombineer en kontinuïteit aan uitdrukkings te gee - Gebruik bekende sinstrukture om nuwe sinne volgens die taalreëls te vorm	- Taal toon merkbare ontwikkeling - Beter beheer oor sy/haar taal met die gevolg dat gedagtes beter uitgedruk kan word	- Oefen met behulp van taal meer beheer oor die omgewing uit
<b>Stadium 6:</b> Voltooiing van die taalsisteem (3½ jaar – 4½ jaar)	- Meeste van die taalstrukture is reeds ontwikkel (foute kom steeds voor)		
<b>Stadium 7:</b> Ontwikkeling van kommunikasiestyle (4½ jaar – 5 jaar)			- In beheer van taal maar probleme bestaan nog om op 'n gestruktureerde wyse te kommunikeer - Moet nog leer om 'n samehangende gesprek te voer asook beurte te maak

(Engelbrecht & Snyman, 1998:145-154)

## 2.7 DIE GEHEELTAALBENADERING EN LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

Baie van die beginsels en metodes van die geheeltaalbenadering is reeds met sukses in die hoofstroomklaskamer geïmplementeer. Vanuit 'n opvoedkundige perspektief ontstaan die vraag egter of hierdie benadering enige waarde inhou vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Soos Fuhler (1993:1) dit stel: *"would this challenging group of learners respond positively to language kept whole, as compared to previous years of recommended skills and drills?"* Weaver (1994:41) voel dat die geheeltaalbenadering met gemak binne die inklusiewe klaskamer gebruik kan word, aangesien dieselfde (indien nie beter) resultate behaal word met leerders met spesiale onderwysbehoefte as met ander leerders. Die gevolg is dat meer leerkragte begin belangstel in die teorie sowel as die implementering van dié taalbenadering in die inklusiewe klaskamer. Goodman (1986:58) ondersteun voorafgaande en beklemtoon dat *"if kids are in whole language programs with the whole language teachers right from the beginning, there are going to be a lot fewer readers and writers in trouble"*.

'n Verskeidenheid van studies is onderneem waartydens leerders met spesiale onderwysbehoefte onderrig vanuit die filosofie van die geheeltaalbenadering ontvang het. Die gevolgtrekking wat na afloop van die studies gemaak is, is dat dié benadering (gesetel in die konstruktivistiese paradigma) meer voordele vir hierdie leerders inhou as die tradisionele



reduksionistiese benadering. Dit wil dus voorkom asof daar 'n natuurlike affiniteit tussen die geheeltaalbenadering en leerders met spesiale onderwysbehoefte bestaan, as gevolg van die feit dat hierdie benadering die leerders se uniekheid sowel as individualiteit respekteer, en terselfdertyd geïndividualiseerde, kindgesentreerde onderrig aanmoedig (Fourie, 1997:18; Fuhler, 1993:2). Die redes waarom hierdie benadering juis met sukses binne die inklusiewe klaskamer gebruik kan word, word kortliks uiteengesit:

- Die geheeltaalbenadering is nie net vir leerders met 'n goeie basis van geletterdheidsvaardighede nie, maar ook vir dié leerders waar hierdie vaardighede ontbreek.
- Dit help die leerder om te fokus op sy/haar sterker funksionerende vaardighede ten einde swakker funksionerende vaardighede te oorbrug
- Die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering, beskou leerders met spesiale onderwysbehoefte as ontwikkelende lesers en skrywers wat die potensiaal besit om hierdie vaardighede te kan aanleer.
- Dit laat ruimte vir multi-sensoriese leerervarings, waartydens die proses van lees, skryf, praat en luister deur visuele, auditiewe en kinestetiese kanale plaasvind. Hierdie integrasie bevorder leer by leerders wat probleme in 'n bepaalde modaliteit (spesifiek prosessering) het.
- Die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering erken die unieke aard van die leerproses, met die gevolg dat 'n verskeidenheid metodes gebruik word om in elke individu se behoeftes te voorsien.
- Dit beweeg weg van 'n reduksionistiese verwysingsraamwerk, wat van die veronderstelling uitgaan dat leerders met spesiale onderwysbehoefte beter leer indien die leertaak in kleiner hanteerbare eenhede opgebreek word. Die klem val op 'n holistiese leerproses waarbinne 'n konteks geskep word vir die aanleer van kleiner leereenhede.
- Die geheeltaalbenadering lê ook klem op die waarde van sosiale interaksie tydens die vorming van nuwe kennis, en skep geleenthede waartydens leerders binne die konteks van sosiale interaksie kan leer. Hierdie interaksies is noodsaaklik vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, aangesien dit intellektuele ontwikkeling stimuleer (Cooley & Cooley, 1994:3, 13; Fuhler, 1993:8; Goodman, 1986:58; Kastens, 1998:7; Poplin, 1988:395; Zücker, 1993:66).

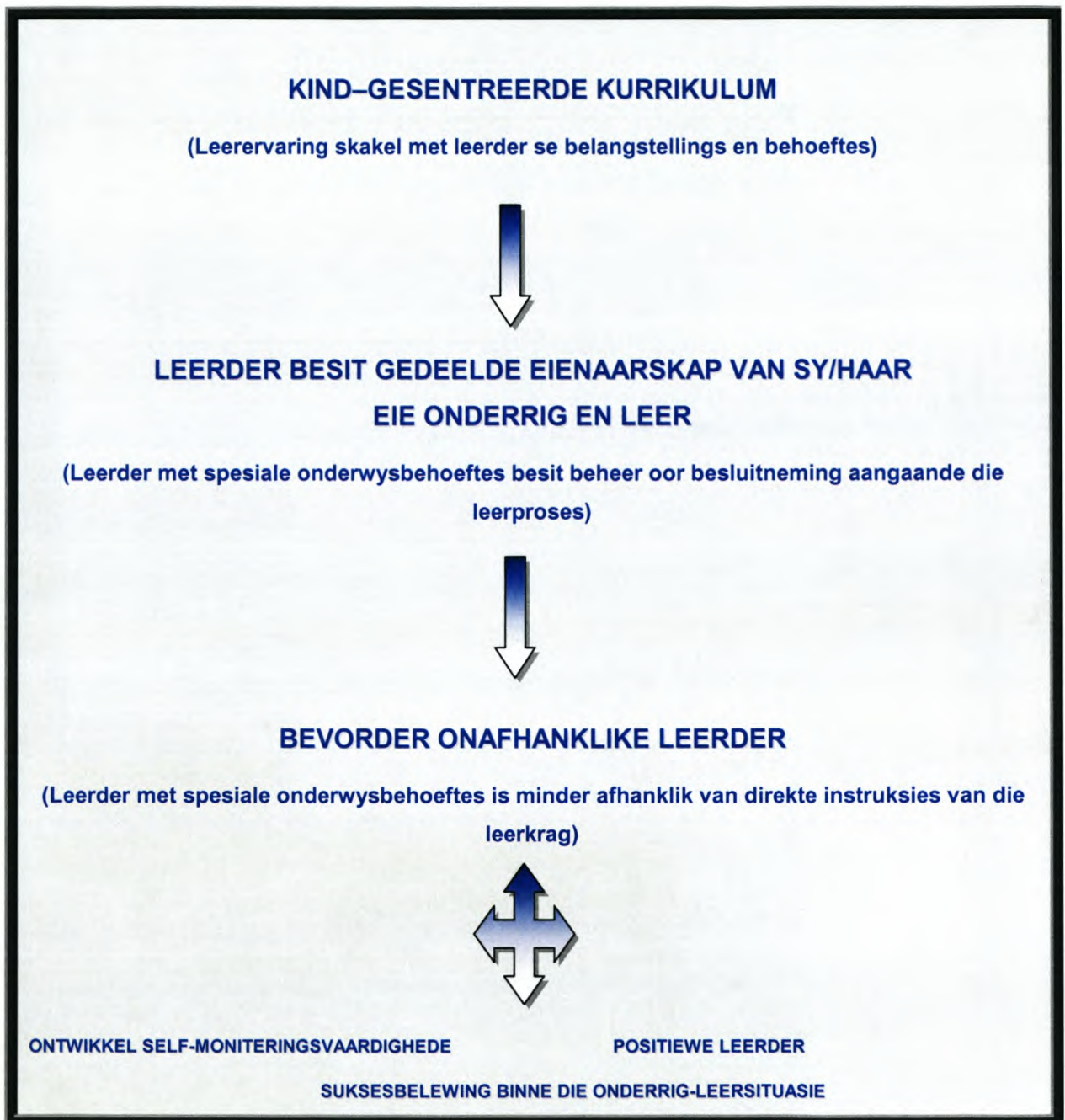
Die waarde van die geheeltaalbenadering lê egter nie net in die ontwikkeling van die leerder se taal- en geletterdheidsvaardighede nie, maar ook in die ontwikkeling van die leerder as



mens, die vorming van essensiële eienskappe wat nie net die proses van onderrig en leer bevorder nie, maar ook die proses van lewenslange leer ondersteun. Hemming en MacInnis (1995) gee in hul artikel *"Linking the needs of students with learning dissabilities to a whole language curriculum"* 'n uiteensetting van hoe die geheeltaalbenadering die struikelblokke wat leerders met spesiale onderwysbehoefte binne die reduksionistiese paradigma ervaar het, oorbrug kan word. Die sukses lê opgesluit binne 'n kind-gesentreerde kurrikulum waarbinne die struikelblokke (tot effektiewe onderrig en leer) terselfdertyd erken en oorbrug word. Dié benadering skep ook 'n konteks waarbinne die leerder met spesiale onderwysbehoefte sekere eienskappe en vaardighede ontwikkel wat bydra tot suksesbeleving binne die onderrig- en leersituasie. Die volgende diagrammtiese voorstelling gee kortliks 'n uiteensetting van die wyse waarop dié filosofiese benadering sukses vir leerders met spesiale onderwysbehoefte in die onderrig-leersituasie bevorder.



**FIGUUR 2.1 DIE IMPAK VAN DIE GEHEELTAALBENADERING OP LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE**



(Verwerk uit Hemming & MacInnis, 1995:235-238)

Vanuit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die geheeltaalbenadering definitiewe waarde vir leerders met spesiale onderwysbehoefte inhou. Cooley en Cooley (1994:20) bevraagteken egter die waarde van die geheeltaalbenadering vir die spesifiek leerders met verstandelike gestremtheid of te wel kognitiewe agterstande. Dit lei tot die vraag of die geheeltaalbenadering spesifiek vir die leerder met Downsindroom binne die inklusiewe klaskamer gebruik kan word. Alhoewel min literatuur beskikbaar is aangaande die praktiese



toepassing van die benadering op individue met Downsindroom, is die navorser van mening dat die benadering wel met sukses op die leerders met Downsindroom toegepas kan word. Die volgende aspekte dien as motivering vir die gebruik van hierdie benadering met 'n leerder met Downsindroom:

- Die geheeltaalbenadering beskou nie fonetiek as die beginpunt van geletterdheidsontwikkeling nie. Dit is tot voordeel van leerders met Downsindroom, aangesien 'n fonetiese benadering problematies vir dié leerders is.
- Die geheeltaalbenadering maak van multi-sensoriese integrasie gebruik in die ontwikkeling van lees-, skryf-, praat- en luistervaardighede. Dit oorbrug dus die leerder met Downsindroom se onderfunksionerende ouditiewe geheue en prosessering en steun op die sterker funksionerende visuele geheue en prosessering.
- Lees ('n sterker funksionerende vaardigheid by kinders met Downsindroom) kan gebruik word om ander vaardighede soos praat, luister en skryf te ontwikkel, as gevolg van die feit dat die geheeltaalbenadering die geïntegreerde aard van die taal-en kommunikasiesisteem erken in die onderrig- en leersituasie.
- Hierdie benadering neem die ontwikkelingsvlak en voorkennis van die leerder in ag. Sodoende word die onderriginstruksies vir leerders geïndividualiseer.
- Die benadering fokus op die ontwikkeling van funksionele geletterdheidsvaardighede vir alle leerders (Cooley & Cooley, 1994:3; Lorenz, 1998:48; Hassold & Patterson, 1999:162; Zücker, 1993:66).

Die geheeltaalbenadering fokus dus op funksionele, betekenisvolle leerervarings eerder as die blote memorisering van gefragmenteerde vaardighede. Hierdie benadering beweeg dus weg van die reduksionistiese benadering wat die leerproduk of proses in kleiner eenhede opbreek, ten einde die leertaak "makliker" vir die kinders te maak. Tweedens fasiliteer die benadering die leerproses deur die oorbrugging van leerders se struikelblokke, meer effektief as 'n reduksionistiese benadering (Boss & Vaughn, 1997:121; Poplin, 1988:395).

Die waarde van die geheeltaalbenadering vir leerders met spesiale onderwysbehoefte lê nie net in die skep van 'n leeromgewing en die gebruik van instruksies wat optimale leer bevorder nie. Die grootste waarde lê in die feit dat hierdie benadering gebaseer is op die beginsel van respek vir alle leerders-respek vir die leerder se vermoë om betekenis vanuit sy ervarings te konstrueer, respek vir die leerder se sterker sowel as swakker funksionerende areas, respek *"... for each learner's need and right to make choices and to take responsibility for his or her own learning and respect for the complexity of each learner as a human being"* (Weaver, 1991:32).



## **2.8 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk het gefokus op Downsindroom met verwysing na die ontwikkelingsperspektief, asook die onderwysbehoefte wat leerders met Downsindroom openbaar. Daar is ook gefokus op die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering, asook geletterdheidsontwikkeling vanuit die ontluikende geletterdheidsperspektief. Laastens is die implikasies van hierdie benadering op leerders met spesiale onderwysbehoefte bespreek, en die potensiele waarde van dié benadering vir leerders met Downsindroom. Die volgende hoofstuk fokus op die teoretiese begronding van die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die studie gebruik is.



# HOOFSTUK DRIE

## NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

*Research is not hoping naively that somehow, in some way you will discover fortuitously the facts that you need or the truth that you seek. It is not an aimless, undirected activity: merely "looking up" in the hope that you may 'come across' the solution to your problem. Research, rather, entails a definite plan, direction and design. (Leedy, 1993:5)*

### 3.1 INLEIDING

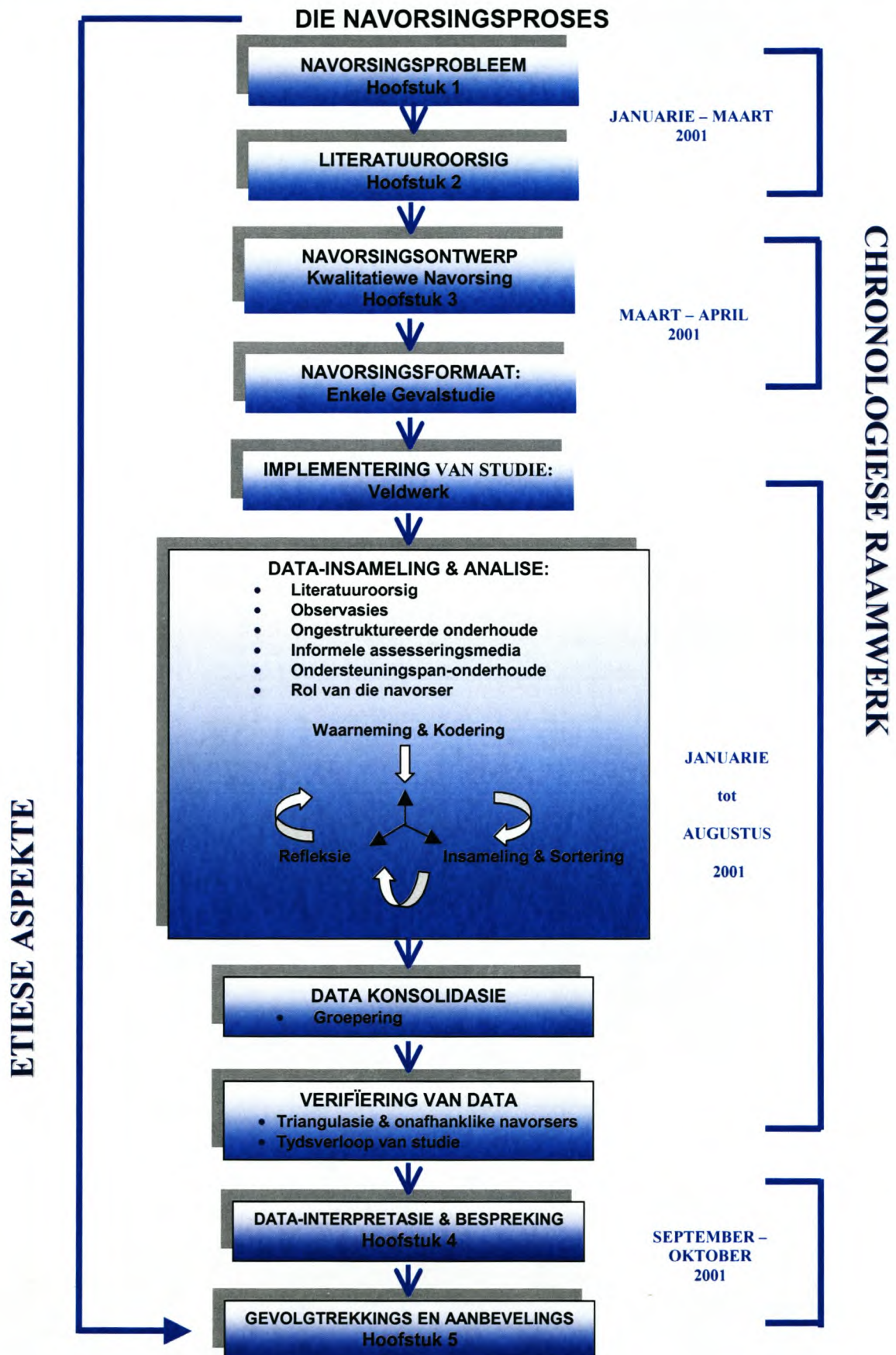
Navorsingsmetodologie vorm deel van die totale navorsingsproses soos uiteengesit in figuur 3.1. Hierdie hoofstuk fokus op 'n volledige uiteensetting en beskrywing van die navorsingsontwerp en metodiek soos van toepassing op die studie. Aandag word ook geskenk aan die rol van die navorser binne die konteks van die studie, asook aspekte soos geldigheid en betroubaarheid. Laastens word daar ook gefokus op etiese aspekte wat voortdurend tydens die verloop van die studie in ag geneem is.

### 3.2 NAVORSINGSONTWERP

Die uitgangspunt van hierdie studie sentreer rondom 'n kwalitatiewe benadering, wat verkennend, beskrywend en kontekstualiserend van aard is. Kwalitatiewe navorsing verwys na die bestudering van *"human action in its natural setting and through the eyes of the actors themselves together with an emphasis on detail description and understanding phenomena within the appropriate context"* (Mertens, 1998:278). Die klem val nie op die insameling van "feite" nie, maar op 'n beter verstaan van menslike gedrag en ervarings binne die konteks van hul funksionering. Die fokus is dus op betekenisgewing binne konteks. Volgens Mouton & Marais (1990:165) gee die kwalitatiewe benadering ook die werklikheid weer soos dit is, wat aan die navorser die geleentheid gee om die verskynsel dan ook so te beskryf. In kwalitatiewe navorsing verskuif die posisie van die navorser as buitestaander *"... to study human action from the insider perspective. The goal of research is defined as describing and understanding (Verstehen)"* (Mertens, 1998:53). Die verkennende, beskrywende en kontekstualiserende aard van kwalitatiewe navorsing word vervolgens bespreek.



FIGUUR 3.1 SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE NAVORSINGSPROSES





- **Verkennend**

Verkennende navorsing het ten doel om 'n relatief onbekende terrein in navorsing te verken (Mouton & Marais, 1992:43). Die verkennende aard van hierdie studie verskaf dus aan die navorser die geleentheid om nuwe insig en begrip aangaande die toepassing van 'n geheeltaalbenadering op 'n leerder met Downsindroom in die inklusiewe hoofstroomskool te verkry. Dit kan bydra tot die ontwikkeling van nuwe hipoteses aangaande die verskynsel, aangesien dit direk vanuit die navorsingsproses voortvloei. Een voorwaarde is egter dat die navorser 'n bereidwilligheid moet toon om nuwe idees en voorstelle te ondersoek en geen vooropgestelde idees of hipoteses te vorm nie (Mouton & Marais, 1990:43).

- **Beskrywend**

Een van die verskeie doelwitte van kwalitatiewe navorsing sentreer rondom die beskrywing van 'n bepaalde gebeurtenis, situasie of fenomeen. Die navorser observeer en verskaf 'n volledige beskrywing van dit wat waargeneem is. Hierdie beskrywing is akkuraat "*because scientific observation is careful and deliberate*" (Babbie & Mouton, 1998:80,81).

Die kwalitatiewe aard van die studie verskaf dus geleentheid vir 'n "*... thick description that are vivid, nested in real context, and have the ring of truth that has strong impact on the reader*" (Miles & Huberman, 1994:10). Die einddoelwit van die navorser is om dit wat is, akkuraat en noukeurig te beskryf, ten einde diepte en detail aan die studie te verleen.

- **Kontekstualisering**

Volgens Maykut en Morehouse (1994:45) verwys konteks na "*the natural setting, the place where the researcher is most likely to discover, or uncover what is to be known about the phenomena of interest*". Die kwalitatiewe navorser kyk na die mens of 'n verskynsel binne konteks ten einde 'n holistiese beeld te verkry. Betekenisgewing kan dus nie losgemaak word van die konteks waarin die verskynsel voorkom nie.

Volgens Mertens (1998:282) is kontekstualisering ook belangrik tydens die interpretasie van data, aangesien dit kan bydra tot die identifisering van verskeie kontekstuele faktore wat die data-analiseproses kon beïnvloed. Die verantwoordelikheid berus dus by die navorser om genoegsame inligting te verskaf aangaande die "*subjects, setting, and data collection and analyses to permit readers to make judgement about the adequacy of the method ...*" (Mertens, 1998: 282).



### 3.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Navorsingsmetodologie verwys na "... a theory of producing knowledge through research and provides a rationale for the way a researcher proceeds" (Gough, 2000:4). Dit verwys dus na meer as net spesifieke tegniek, "rather it provides reasons for using such techniques in relation to the kind of knowledge or understanding the researcher is seeking" (Gough, 2000:4). 'n Volledige uiteensetting van die navorsingsmetodologie van die studie word vervolgens gegee.

#### 3.3.1 Navorsingsformaat

- **Enkel gevalstudie**

Soos reeds vermeld in hoofstuk 1 maak die navorser gebruik van 'n enkele gevalstudie as navorsingsformaat. Hierdie formaat is gekies as die mees effektiewe metode vir die veld van ondersoek. 'n Gevalstudie kan omskryf word as 'n fenomeen of verskynsel wat binne 'n begrensde konteks voorkom (Miles & Huberman in Merriam, 1998:27). Stake (in Merriam, 1998:27) definieer die gevalstudie as 'n intensiewe, holistiese beskrywing en analise van 'n enkele gebeurtenis, verskynsel of sosiale eenheid. Hierdie verskynsel (die geheeltaalbenadering by 'n leerder met Downsindroom) word gewoonlik binne 'n natuurlike konteks (in dié geval, die hoofstroomskool) waargeneem, wat aan die navorser die geleentheid gee om die betrokke verskynsel of fenomeen in konteks te verstaan en te begryp (Fourie, 1997:35).

Lizelle (pseudonaam) is 'n graad een leerder aan 'n hoofstroomskool in die Strand-area. Die behoefte het bestaan om die leerder se geletterdheids- sowel as sosiale vaardighede te ontwikkel ten einde haar funksionering binne die skool asook breë samelewing te verbeter. Lizelle is reeds vanaf geboorte aan verskeie intervensieprogramme blootgestel. Die geheeltaalbenadering is vir 'n tydperk van twee jaar met haar gebruik waartydens daar gefokus is op die aard en bruikbaarheid van hierdie benadering in die geletterdheidsontwikkeling van 'n leerder met Downsindroom. Hierdie ondersteuningsessies het op 'n tweeweklikse basis vir 'n uur by die skool plaasgevind.

#### 3.3.2 Data-insamelingsmetodes

'n Verskeidenheid van bronne is gebruik tydens die data-insamelingsproses, wat oor 'n tydperk van tien maande gestrek het. Volgens Patton (in Merriam, 1998:139) is die gebruik van meervoudige bronne belangrik, aangesien geen enkele inligtingsbron 'n omvattende perspektief van die fenomeen onder studie kan verskaf nie. "*Multiple sources of information are sought and used because no single source of information can be trusted to provide a*



*comprehensive perspective*" (Patton in Merriam, 1998:139). Die volgende bronne is tydens die proses van data-insameling gebruik:

### **3.3.2.1 Literatuuroorsig**

Volgens Patton (1990: 163) is die literatuuroorsig 'n integrale deel van die data-insamelingsproses "*... permitting a creative interplay among the processes of data collection, literature review and research introspection*". Dit het aan die navorser 'n raamwerk verskaf waarvolgens die belangrikheid van die studie bepaal kon word. Verder het die literatuuroorsig ook 'n belangrike rol vervul tydens die bespreking en interpretasie van die empiriese data, aangesien die integrasie van die empiriese data met die teorie egtheid en verifikasie van die navorsingsbevindinge moontlik maak (Maykut & Morehouse, 1994:122). (Sien Hoofstuk 4)

### **3.3.2.2 Observasie**

Observasie as navorsingsmetode kan 'n belangrike bydrae tot die studie maak, indien dit "*(1) serves as a formulated research purpose, (2) is planned deliberately, (3) is recorded systematically, and (4) is subjected to check and control validity and reliability*" (Kidder in Merriam, 1998:95). Die navorser het tydens die studie deelnemende observasie toegepas, waartydens veldnotas na afloop van elke ondersteuningsessie met die leerder gemaak is. Huysamen (1993:175) omskryf deelnemende observasie as volg: "*... deelnemende navorsing bestaan daaruit dat die navorser vir 'n uitgebreide tydperk die daaglikse ervarings van die lede van 'n groep, gemeenskap, of organisasie of die betrokkenes by 'n proses (of wat ook al nagevors wil word) meemaak en rapporteer. Die deelnemende waarnemer word dus as't ware 'n lid van die binnekring van die groep of gebeurtenis wat hy of sy wil navors*". Dus kan deelnemende waarneming beskou word as data-insameling binne 'n natuurlike konteks deur middel van sistematiese waarneming (Hall, 1998:120). Dit is egter belangrik om te benadruk dat die deelname aan die betrokke konteks van studie ondergeskik is aan die rol van data-insameling (Merriam, 1998:101).

### **3.3.2.3 Veldnotas**

*... all the fun of actually being out and about monkeying around in some setting must also be met by cloistered rigor in communicating to paper - and therefore the future usefulness - what has taken place* (Lofland in Merriam, 1998:105).

Veldnotas speel 'n belangrike rol in die navorsingsproses aangesien dit 'n geskrewe weergawe van die voorafgaande observasie is (sien Bylae A). Dit bevat dus alles wat die navorser waargeneem het, maar sonder enige interpretasie (Maykut & Morehouse, 1994:73).



Hierdie veldnotas vorm dan "... *the raw data from which a study's findings eventually emerge*" (Merriam, 1998:104). Die formaat van die veldnotas is egter belangrik aangesien die inligting wat die navorser bekom het maklik herwinbaar moet wees ten einde dit te ontleed. Volgens Hall (1998:120) kan veldnotas op drie wyses aangeteken word:

- Observasienotas waarin aantekeninge gemaak word aangaande die mense, gesprekke, situasies, optredes, met ander woorde, dit wat die navorser sien en hoor.
- Teoretiese notas waarin die navorser poog om die observasienotas te interpreteer deur "*observers' comments put in margins or in the running narrative and identified by underlining [and] ....*" (Merriam, 1998:106).
- Metodologiese notas wat die navorser gebruik as riglyne aangaande data-analise, metodes, onsekerhede en aannames.

In hierdie studie is veldnotas gemaak na verloop van elke ondersteuningsessie met die leerder, onderhoudvoering met die leerder se ouers en klasonderwyseres, asook informele vergaderings wat gehou is met die onderwyser-ondersteuningspan wat betrokke is by die onderwyser (fisioterapeut, leerondersteuner, klasonderwyseres, leerder se ouers asook 'n opvoedkundige sielkundige). Dit is so volledig moontlik gedoen, ten einde 'n databasis vir analyse te vorm. Die veldnotas bestaan uit waarnemings gemaak aangaande die verskillende geletterdheidsdimensies soos lees, skryf, praat en luister, asook die proses van ontwikkeling wat tydens die studie plaasgevind het. Hierdie veldnotas is dan gebruik om die onderliggende temas en dinamika tydens die observasies en onderhoude te beskryf. Rapporte, verslae, klasnotas en informele gesprekke is ook as adisionele inligtingsbronne gebruik (sien Bylae B).

#### **3.3.2.4 Ongestruktureerde onderhoude**

Volgens Maykut en Morehouse (1994:79) kan 'n onderhoud gedefinieer word as "... *a conversation with a purpose*", waarvan die hoofdoel is om spesifieke inligting te verkry ten einde die sentrale temas wat deur die deelnemer na vore gebring word, te identifiseer, te beskryf en te verstaan.

Ongestruktureerde onderhoude is op 'n gereelde basis met die betrokke leerder se klasonderwyseres gevoer (sien Bylae C). Dit was tweeledig van aard, eerstens om terugvoering aangaande die leerder se vordering te verkry (as deel van triangulasie, sien afdeling 3.8), en tweedens om terugvoering aan die klasonderwyseres te verskaf aangaande die leerder se vordering. Die onderhoud was dus deel van deurlopende assessering, aangesien die leerder nie graag aan aktiwiteite in die klaskamer deelgeneem het nie. Ongestruktureerde onderhoude is egter ook met die leerder se ouers gevoer ten einde hulle



menings, aanbevelings en behoeftes te identifiseer, asook haar vordering te monitor (sien Bylae D).

Volgens Huysamen (1993:178) verskil die ongestruktureerde onderhoud van die gestruktureerde onderhoud ten opsigte van die feit dat die navorser die algemene tema tydens die verloop van die onderhoud suggereer. Verdere vrae ontwikkel vanuit die spontane interaksie tussen die navorser en die klasonderwyseres. Die ongestruktureerde onderhoud fokus dus op die klasonderwyseres se beskouings en ervarings ten opsigte van die leerder met Downsindroom se geletterdheidsontwikkeling. Die navorser se vraagstelling word dus gelei deur die reaksies en terugvoering van die klasonderwyseres. 'n Oorsig van die onderhoud is in die joernaal neergeskryf met die fokus op die areas van belang vir geletterdheidsontwikkeling.

### **3.3.2.5 Ondersteuningspan-onderhoude**

Volgens Csapo (in Engelbrecht, Kriegler & Booysen, 1996:47) is die verskaffing van ondersteuningsnetwerke aan die onderwyseres belangrik ten einde die suksesvolle insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes te bevorder. Hierdie ondersteuningspan bestaan uit 'n spektrum van individue naamlik opvoedkundige sielkundiges, spraak- en arbeidsterapeute, leerondersteuners, die ouers asook die klasonderwyseres self. Die onderwyseres word deur die ondersteuningsnetwerk bemagtig "*... to work within a collaborative problem-solving culture, forming dyads, groups and networks*" (Csapo in Engelbrecht *et al.*, 1996:47).

Die ondersteuningspan, bestaande uit die fisioterapeut, klasonderwyseres, leerondersteuner, leerder se ouers en 'n opvoedkundige sielkundige, het herhaalde kere byeengekom ten einde die leerder se vordering binne verskeie dimensies te monitor. Hierdie onderhoude met die ondersteuningspan het aan die navorser waardevolle inligting verskaf wat in die vorm van veldnotas neergeskryf is (sien Bylae E).

### **3.3.2.6 Informele assessering van geletterdheid**

Die navorser het slegs van verskeie informele assesseringsmedia gebruik gemaak in die assessering van geletterdheid, aangesien die navorser wou wegbeweeg van gestandaardiseerde norme wat fokus op vergelyking. Die doel van assessering, binne die raamwerk van die studie, was dus om 'n algehele oorsig van die leerder se ontwikkelingsvlak en sterker funksionerende vaardighede te kry, asook 'n basiese behoeftebepaling te doen. Hierdie inligting is gebruik as 'n basis vir die ondersteuning van die leerder se geletterdheidsvaardighede. Ten einde hierdie doelwitte te bereik, is die volgende assesseringsmedia gebruik:



- **Fonemiese bewustheid**

Fonemiese bewustheid word beskou as 'n belangrike komponent en voorspeller van latere leesprestasie. Dit behels die vermoë om oor spraakklanke te kan dink en dit bewustelik te kan beheer. Dit is egter 'n moeilike vaardigheid wat baie aandag moet geniet (Hanekom, 1995:16). Oor die algemeen ondervind leerders met Downsindroom probleme in hierdie area (sien hoofstuk 2, afdeling 2.7). Dit was belangrik om dié vaardigheid (ook as 'n belangrike komponent van geletterdheidsontwikkeling) te evalueer. Die navorser het besluit op die fonemiese bewustheidsevaluasie. Dit is 'n informele evalueringsmedium wat 'n goeie aanduiding gee van waar die onderrig en intervensie 'n aanvang moet neem. Hierdie evalueringsmedium (sien Bylae F) is uit die Ster Storie Wenkeboek (Hanekom, 1995) verkry, wat ook vanuit die geheeltaalbenadering ontwikkel is.

- **Verkenning van boekvernuf**

Kinders begin reeds lees lank voordat hulle formele onderrig ontvang. Dit staan bekend as ontlukende geletterdheid (sien hoofstuk 2, afdeling 2.6.1). Tradisioneel is gestandaardiseerde toetse gebruik om leerders te evalueer. Die verband tussen hierdie toetse en die leerder se leespotensiaal is egter onbeduidend (Hanekom, 1995:15). Die leerder was ten tyde van die begin van die geheeltaalbenadering reeds in die ontlukende geletterdheidsfase. Die navorser het op die boekvernuf-evaluasie besluit, aangesien 'n geheelbeeld verkry wou word van presies hoe ver die leerder se geletterdheid ontluk het. Die evaluasiemedium is ook vanuit die Ster Stories Wenkeboek (Hanekom, 1995) verkry (sien Bylae G).

- **Lees- en skryfgereedheidsevaluering**

Die navorser het besluit op die gebruik van die lees- en skryfevalueringsmedium, omdat dit omvattend van aard is en 'n verskeidenheid van aspekte evalueer wat belangrik is vir die ontwikkeling van geletterdheid. Die lees- en skryfgereedheidsevaluering is verwerk uit die Ster Storie Wenkeboek vir graad 1-3 deur Hanekom (1998). Hierdie evalueringsmedium verskaf 'n goeie oorsig aangaande die leerder se ontlukende geletterdheid (sien Bylae H).

### **3.3.2.7 Rol van die navorser**

Volgens Merriam (1998:20) word die kwalitatiewe navorser beskou as die primêre instrument vir data-insameling en -analise "... and, as such, can respond to the situation by maximizing opportunities for collecting and producing meaningful information". Die rol van die navorser binne die konteks van die studie kan as dié van deelnemende navorser getipeer word, aangesien die navorser deel geword het van dit wat binne die natuurlike konteks waargeneem is. Maykut en Morehouse (1994:69) omskryf dan ook hierdie



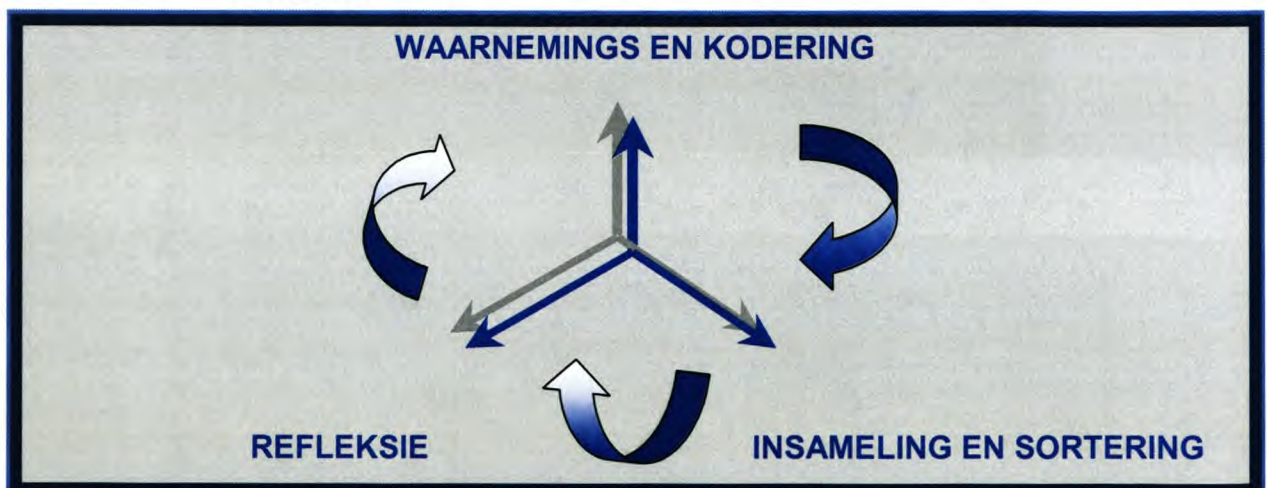
waarneming en sistematiese proses van data-insameling in 'n natuurlike opset as deelnemende navorsing, wat 'n kombinasie van verskillende aktiwiteite insluit, naamlik "... *document analysis, interviewing of respondents and informants, direct participation and observation and introspection*" (Maykut & Morehouse, 1994:69). Die navorser moes egter haar eie vooroordele, veronderstellings en persoonlike oortuigings identifiseer, ten einde die proses van data- insameling en -analise so objektief moontlik te benader (Cresswell, 1994:4).

### 3.3.3 Data-analise

*You can't make an omelette without breaking eggs. And - to extend the aphorism - you can't make an omelette without beating the eggs together. 'Analyses' too involves breaking data into bits, and then 'beating' the bits together* (Dey, 1993:30).

Soos reeds genoem het die navorser van 'n verskeidenheid bronne gebruik gemaak tydens die data-insamelingsproses. Die data is oor 'n bepaalde tydperk ingesamel en in 'n chronologiese volgorde georganiseer, ten einde die databasis van die spesifieke gevalstudie te vorm. Dit is belangrik om klem te lê op die feit dat die proses van data-insameling en -analise gekombineer is. Die navorser het hierdie twee prosesse gekombineer, aangesien die waarde van die integrasie gesetel is in die feit dat "*the overlapping of data collection and analysis improves both the quality of the data collected and the analysis providing that the researcher does not allow initial interpretations to bias further data collection*" (Smit, 1998:2). Hierdie konstante proses van data-insameling en -analise word skematies in figuur 3.2 voorgestel.

**FIGUUR 3.2 INTERAFHANKLIKE PROSES VAN DATA-INSAMELING EN -ANALISE**



(Verwerking van Seidel, 1998:2)



- **Waarneming en kodering**

Tydens hierdie proses het die navorser veldnotas geneem en onderhoude gevoer. Data is op hierdie wyse ingesamel. Die hoofdoel van die proses is "... *to produce a record of things that you have noticed*" (Seidel, 1998:4). Tesame met die waarnemingsproses het data-analise ook gelyktydig plaasgevind.

- **Insameling en sortering**

Hierdie proses vind plaas terwyl die navorser waarnemings maak en die inhoud kodeer. Jorgensen (in Seidel, 1998:4) beskryf die proses van insameling en sortering as volg: "*with facts broken down into manageable pieces, the researcher sorts and sifts them, searching for types, classes, sequences, processes, patterns or wholes. The aim in this process is to assemble or reconstruct the data in a meaningful or comprehensible fashion*". Deur middel van die insamelings- en sorteringsproses het die navorser die data gerekonstrueer tot betekenisvolle eenhede.

- **Refleksie**

Tydens hierdie proses het die navorser oor beide die data wat versamel en geanaliseer is, gereflekteer. Die doelwitte wat die navorser in hierdie fase wou bereik, was om eerstens betekenis vanuit elke waarneming te skep, tweedens om patrone en moontlike verhoudings binne 'n bepaalde stuk data, asook tussen verskeie databronne te identifiseer, en laastens, die ontdekking van nuwe inligting en verskynsels, al dan nie, aangaande die onderwerp van studie (Seidel, 1998:4).

Data van verskeie bronne is deur middel van die konstante vergelykende metode (*constant comparative method*) geanaliseer. Merriam (1998:159) beklemtoon dat "*the basic strategy of the method is to do just what its name implies - constantly compare*". Die volgende dataverwerkingstappe is gebruik (Bothma, Swart & Gravett, 2000:201; Merriam, 1998:159,180-183):

- Die proses is begin deur die data herhaalde kere deur te lees ten einde 'n holistiese beeld van die inhoud te vorm.
- Die hoofidees (soos ontluk vanuit die data) is geïdentifiseer en neergeskryf "... *to be used as the provisionally identified categories*" (Bothma, Gravett & Swart, 2000:201).
- Die volgende stap was om betekenisvolle eenhede te identifiseer en op die databronne aan te toon. Hierdie proses is onderneem "... *to isolate the initially most striking, if not ultimately most important aspects of the data*" (LeCompte, Preissle & Tesch in Merriam, 1998:181).



- Hierdie betekenisvolle eenhede (temas) is dan met mekaar vergelyk om te bepaal of daar ooreenkomste tussen die eenhede is, ten einde dit saam te groepeer (*cluster*). (Hierdie proses is met al die onderskeie databronne herhaal).
- Subkategorieë is dan gevorm op grond van die gegroepeerde temas.
- Die subkategorieë (met onderskeie temas) is dan met die tentatiewe hoofkategorieë vergelyk. Dit het vir die navorser die geleentheid geskep om te bepaal of dit onder enige van die hoofkategorieë inpas al dan nie. Indien 'n subkategorie nie onder enige van die bestaande hoofkategorieë ingepas het nie, is 'n nuwe kategorie ontwikkel (Bylaag I).
- Hierdie proses is op 'n deurlopende basis met al die databronne herhaal. Na afloop van die proses is die tentatiewe kategorieë verder verfyn "... *by writing rules of inclusion to convey the meaning of the data contained*" (Bothma *et al.*, 2000:201).

Die navorser het voor die aanvang van die analise-proses, op grond van die literatuuroorsig, vier hoofkategorieë vanuit die klassifikasiesisteen van die geheeltaalbenadering geïdentifiseer. Hierdie hoofkategorieë is egter as tentatief beskou aangesien die navorser eers wou bepaal of die betekenisvolle temas (soos dit ontstaan vanuit die data) onder enige van die hoofkategorieë inpas, ten einde die geldigheid van hierdie kategorieë te bepaal. Merriam (1998:183) beklemtoon voorafgaande: "*applying someone else's schemes require that the categories be compatible with the purpose and theoretical framework of the study*". Hierdie voorwaarde is deurlopend in gedagte gehou tydens die finalisering van die onderskeie hoofkategorieë. Na afloop van die analise-proses is vyf hoofkategorieë dan ook geïdentifiseer, waarvan vier deduktief vanuit die teoretiese raamwerk ontstaan het en een induktief vanuit die databronne self, wat in hoofstuk 4 (afdeling 4.2) uiteengesit word.

### 3.4 DATA-KONSOLIDASIE

Data van verskeie bronne, naamlik observasies, ongestruktureerde onderhoude, informele assesseringsmedia, informele vergaderings en notas van die klasonderwyseres is ingedeel in temas. Hierdie onderskeie temas is dan saamgegroepeer (*cluster*) ten einde die onderskeie subkategorieë te vorm. Hierdie subkategorieë is gevorm op grond van "*recurring patterns ... that cut through the data or delineation of a process*" (Merriam, 1998:11).



### 3.5 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

*All research is concerned with producing valid and reliable knowledge in an ethical manner (Merriam, 1998:198).*

Volgens Merriam (1998:198) is geldigheid en betroubaarheid twee belangrike komponente van die navorsingsproses, en dit is met verloop van die studie verkry deur deurlopend te fokus op

- Die konseptualisering van die studie
- Die data-insamelings, -analise en -interpretasieproses
- Asook die wyse waarop die data voorgelê is

Tweedens is dit egter belangrik om daarop te wys dat die klem binne hierdie studie val op interne geldigheid as gevolg van die navorsingsformaat wat reeds omskryf is as 'n enkele gevalstudie. Soos Hamel (in Merriam, 1998:43) dit stel: *"the case study has basically been faulted for its lack of representativeness"*, wat dus veralgemening van die uitkomste beperk.

Verskeie metodes kan gebruik word om die interne geldigheid van 'n studie te versterk, waaronder die proses van triangulasie asook langtermyn-observasie. Hierdie twee metodes is deur die navorser gebruik en word vervolgens bespreek.

#### 3.5.1 Triangulasie

Triangulasie verwys na die gebruik van *"multiple investigators, multiple sources of data, or multiple methods to confirm the emerging findings"* (Merriam, 1998:204). Die navorser het die interne geldigheid van die studie versterk deur die gebruikmaking van meervoudige inligtingsbronne, wat as basis van die gevalstudie dien. Hierdie inligtingsbronne sluit observasies, ongestruktureerde onderhoude, formele en informele assesseringsmedia asook inligting verkry tydens vergaderings en klasnotas van die onderwyseres in. Die navorser het deur die proses van triangulasie die voorafgaande bronne konstant met mekaar vergelyk ten einde die uitkomste te bevestig. Dit het geleentheid geskep vir *"... a holistic understanding of the situation, to construct plausible explanations about the phenomena being studied"* (Mathison in Merriam, 1998:204).

#### 3.5.2 Langtermyn-observasie

Langtermyn-observasie het ook die interne geldigheid van die studie verder verhoog. Die observasietydperk het gestrek vanaf Oktober 2000 tot Augustus 2001 en is deur die navorser self gedoen (Merriam, 1998:204).



### 3.5.3 Onafhanklike navorsers

'n Onafhanklike navorser is ook in die proses van data-analise gebruik "*... to establish validity through pooled judgement*" (Merriam, 1998:204). Na die verloop van die data-analise-proses is verskeie professionele persone gekonsulteer ten einde eenstemmingheid aangaande die geïdentifiseerde temas, subkategorieë en hoofkategorieë te verkry. Dit het bygedra tot die vorming van die finale kategorieë en temas.

Betroubaarheid, wat verwys na "*the extent to which research findings can be replicated*" (Merriam, 1998: 205), is een aspek wat as gevolg van die multidimensionele en kontekstuele aard van die gevalstudie in tradisionele terme onmoontlik is. Daarom val die klem op interne betroubaarheid "*... that is, rather than demanding that the outsiders get the same results, a researcher wishes to concur that, given the data collected, the results make sense - they are consistent and dependable*" (Merriam, 1988:207). Hierdie twee aspekte is dan ook verkry deur die proses van triangulasie, wat dus beide betroubaarheid en interne geldigheid verhoog.

## 3.6 PROSEDURE

Die chronologiese raamwerk het 'n belangrike rol gespeel tydens die analise-proses, aangesien dit die data tot 'n hanteerbare eenheid georganiseer het, wat 'n bydrae gelewer het in die identifisering van die onderskeie kategorieë en temas. Hierdie raamwerk verdeel die navorsingsproses dan ook in twee fases, naamlik die pre-implementerings- asook die implementeringsfase. Die raamwerk tesame met die databronne wat gebruik is, word kortliks in figuur 3.3 uiteengesit:



**TABEL 3.1 DIE CHRONOLOGIESE RAAMWERK VAN DIE NAVORSINGS-PROSES****FASE 1: PRE-IMPLEMENTERINGSFASE- Januarie tot September 2000****Januarie tot Februarie 2000**

Tydens hierdie tydperk is die studie geïnisieer op versoek van Lizelle se ouers. Addisionele ondersteuning is verlang ten einde die leerder voor te berei vir inklusie in 'n hoofstroomskool. In hierdie tydperk is verskeie vergaderings met die ouers asook die klasonderwyseres gehou ten einde 'n behoeftebepaling te doen. Verdere onderhoude is ook met die ouers en klasonderwyseres gevoer om vas te stel wat hulle verwagtinge is. In hierdie tydperk is daar ook begin om rapport met Lizelle te vestig. Die navorser het ook met die aanvang van die proses begin met die maak van reflektiewe veldnotas.

**Maart tot Junie 2000**

Tydens die verloop van Maart tot Junie 2000 is Lizelle geëvalueer ten einde 'n holistiese beeld aangaande haar algehele funksioneringsvlak te verkry. 'n Verskeidenheid van informele assesseringsmedia is tydens hierdie proses gebruik.

**Augustus tot September 2000**

Verskeie aktiwiteite is gedurende Augustus en September met Lizelle gedoen ten einde rapport met haar te vestig. Observasies is deurlopend gedoen en in die vorm van veldnotas neergeskryf.

**FASE 2: IMPLEMENTERINGSFASE - Oktober 2000 tot Augustus 2001****Oktober 2000**

Die geheeltaalbenadering is tydens hierdie maand geïmplementeer. Verskeie temas is behandel ten einde Lizelle voor te berei vir die volgende jaar. Observasie is deurlopend deur die navorser self gedoen. Die assesseringsproses is dan ook finaal in hierdie maand afgesluit.

**November 2000**

Lizelle se geletterdheidsondersteuning gaan voort deur middel van die geheeltaalbenadering. 'n Vergadering is gehou waartydens kontak met Lizelle se voornemende klasonderwyseres gemaak is. Tydens die vergadering het die skool asook die leerondersteuner van die geleentheid gebruik gemaak om moontlike bekommernisse en vrese uit te spreek. Die klasonderwyseres bevestig dat die skool ook van die geheeltaalbenadering gebruik maak in die ontwikkeling van die leerders se geletterdheid.

**Januarie tot Augustus 2001**

Tydens hierdie tydperk is Lizelle se geletterdheidsontwikkeling ondersteun deur die gebruikmaking van 'n geletterdheidsondersteuningsprogram. Die basis van die ondersteuningsprogram is gesentreer rondom die filosofie van die geheeltaalbenadering. Verskeie temas, aansluitend by dié wat deur die klasonderwyseres behandel is, is gedoen. Teen April 2001 is daar egter beweeg na addisionele temas, aangesien Lizelle verveeld begin raak het met die oorspronklike temas. Die nuwe temas het 'n mate van uitdaging aan haar verskaf. Tydens die verloop van die program is daar gefokus op die ondersteuning van al vier geletterdheidsdimensies, naamlik lees, skryf, praat en luister. Deurlopende observasies is deur die navorser gemaak in die vorm van reflektiewe notas. Verskeie ongestruktureerde onderhoude is ook met die klasonderwyseres gevoer ten einde Lizelle se vordering te kon bepaal. Twee informele vergaderings met die onderwyser-ondersteuningspan is ook tydens die tydperk Maart tot Junie 2001 onderneem, waartydens Lizelle se vordering bespreek is. Die studie is afgesluit deur die informele assesseringsmedia te herhaal. 'n Ongestruktureerde onderhoud is ook met Lizelle se ouers gevoer. Sodoende kon enige ontwikkeling op die gebied van geletterdheid bepaal word (tesame met die ander data-bronne). Die geheel-geletterdheidsondersteuningsprogram is einde Augustus 2001 getermineer.



### 3.7 ETIESE ASPEKTE

*The ultimate goal of all science is the search for truth, ... the epistemic imperative of science. The epistemic imperative refers to the moral commitment that scientists are required to make in the search for truth and knowledge. This contract is neither optional or negotiable, but intrinsic to all scientific enquiry* (Mouton, 2001:239).

Etiek is 'n onmisbare deel van die navorsingsproses, want daar ontstaan etiese kwessies "from our interaction with other people, other beings (such as animals) and the environment ..." (Mouton, 2001:239). Die navorser het hierdie etiese dimensie as 'n hoë prioriteit tydens verloop van die studie beskou en is die volgende maatreëls is toegepas:

- Skriftelike toestemming is van die W.K.O.D. en van die leerder se ouers verkry, terwyl mondelinge toestemming van die skool, onderwyseres en leerondersteuner verkry is.
- Gedurende die sewe maande tydperk het die navorser ondersteuning aan die leerder sowel as klasonderwyseres gegee. Die ouers van die leerder sowel as die klasonderwyseres was dus bewus van die aard van die navorsing asook die doeleindes daarvan.
- Na die agt maande tydperk is die leerder ingeskakel by verdere leerondersteuning, ten einde in haar onderwysbehoefte te voorsien.
- Die navorser het konfidensialiteit as 'n belangrike prioriteit beskou, met die gevolg dat die leerder, skool en klasonderwyseres se identiteit as vertroulik hanteer is.
- Die navorsingsresultate is op 'n deurlopende basis met die klasonderwyseres en die leerder se ouers bespreek.

### 3.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die teoretiese begronding van die ondersoek bespreek. Daar is spesifiek klem gelê op die navorsingontwerp en -metodologie, met verwysing na die navorsingsformaat asook die data-insamelings en -analiseproses. As gevolg van die kwalitatiewe aard van die navorsing is die gevalstudie gekontekstualiseer. Aandag is ook geskenk aan die geldigheid en betroubaarheid van die studie, die rol van die navorser asook etiese aspekte.

In die volgende hoofstuk word 'n holistiese beskrywing en interpretasie van die finale temas soos geïdentifiseer tydens die analise-proses, weergegee, ten einde die bevindinge te kan uiteensit.



# HOOFSTUK VIER

## NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING

### 4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk lê klem op 'n beskrywing en interpretasie van die resultate verkry vanuit die betrokke navorsing. Dit word gedoen aan die hand van onderskeie kategorieë wat tydens die proses van data-analise geïdentifiseer is. Soos reeds genoem in hoofstuk 3, het die kategorieë ontwikkel binne 'n chronologiese raamwerk, wat die data tot 'n hanteerbare eenheid georganiseer het. Die resultate sal beskryf en geïnterpreteer word aan die hand van die vyf geïdentifiseerde kategorieë en met relevante literatuur in verband gebring word.

### 4.2 NAVORSINGSRESULTATE

Op grond van die navorsing en gevolgtrekkings vanuit die literatuuroorsig in hoofstuk 2, is vyf hoofkategorieë geïdentifiseer wat skematies in figuur 4.1 uiteengesit kan word.

#### 4.2.1 Lees

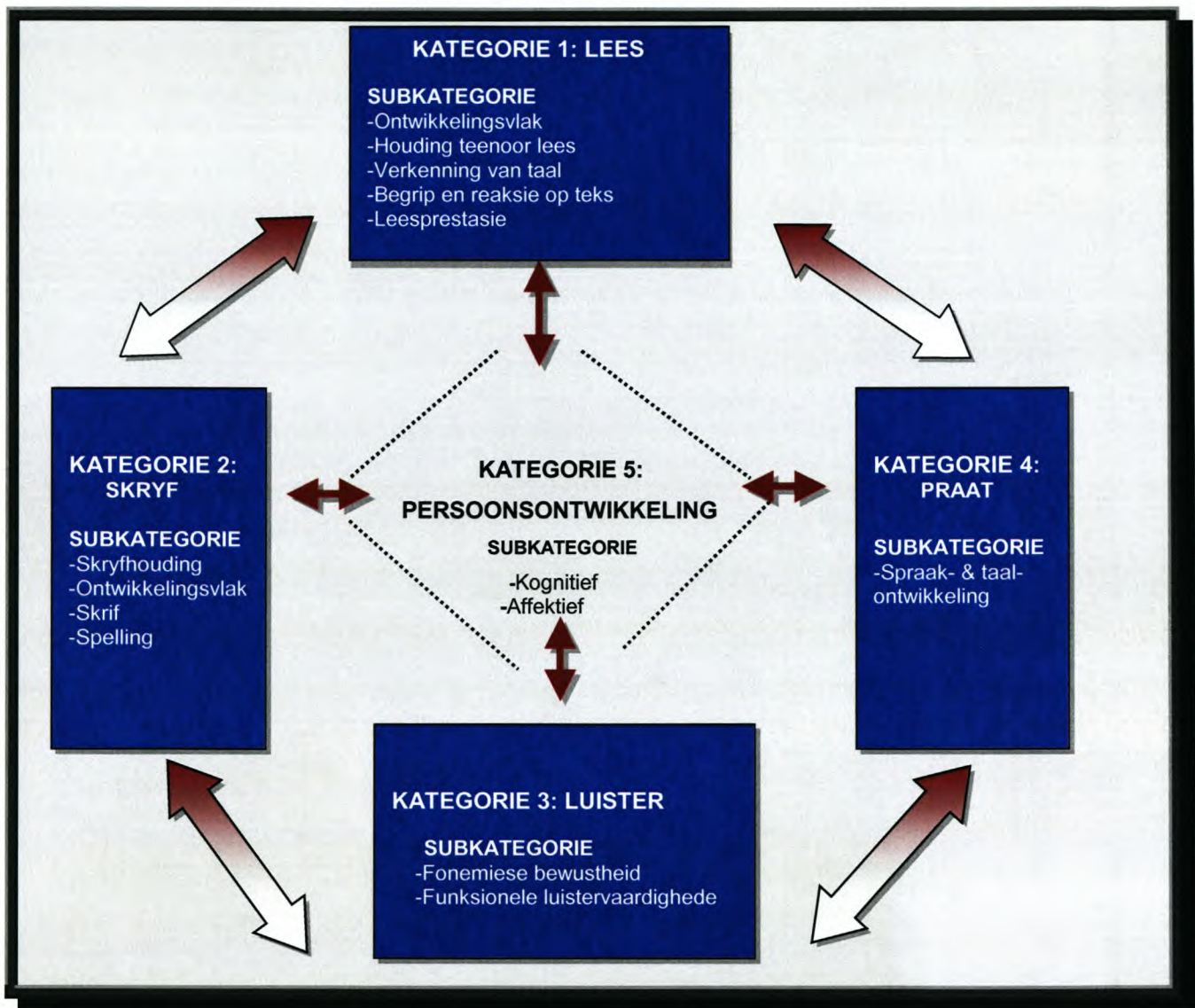
Die hoofkategorie lees vorm deel van die taal- en kommunikasiesisteem en is gebruik as basis tydens die ontwikkeling van Lizelle se geletterdheid, aangesien dit beskou word as 'n primêre aktiwiteit binne die geheeltaal-klaskamer. Lees kan dus gedefinieer word as *"... a building representation of text by relating what is on the page to one's own fund of experiences"* (Dechant, 1993:103). Dit omsluit verskillende aspekte soos ontwikkelingsvlak, leeshouding, verkenning van taal, die begrip en reaksie tot teks, asook leesprestasie.

##### 4.2.1.1 Ontwikkelingsfase

Die verwagtinge wat gekoester is met die implementering van die studie was gesentreer rondom die ontwikkeling van Lizelle se funksionele geletterdheid. *"Al wat ons wil hê is dat Lizelle kan lees, skryf en sosiaal kan aanpas"* (Kommentaar van ouers tydens vergadering, Maart 2000). Daar is egter besluit om haar leesvaardigheid te gebruik as vertrekpunt in die ontwikkeling van die ander geletterdheidsvaardighede, wat die fasiliteerder genoodsaak het om 'n geheelbeeld van haar ontwikkelingsvlak te verkry. Die gevolgtrekking wat gemaak is, is dat sy gedragseienskappe vertoon ooreenstemmend met dié van 'n ontluikende leser.



**FIGUUR 4.1 SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE FINALE HOOF- EN SUBKATEGORIEË**



*Sy haal die boekie uit die boekrak uit en begin vir ons 'n storie 'lees'. Sy vertel egter die storie van die prente af (Observasienotas, 6 Junie 2000).*

*Ek het vandag 'n paar boekies van die biblioteek saamgebring. Lizelle het die boekie van agter na voor 'gelees' (Sy het nie die woorde gelees nie, maar die storie vertel deur van die prente gebruik te maak" (Observasienotas, 16 September 2000).*

Teen Februarie 2001 het Lizelle reeds 'n aansienlike leeswoordeskaf ontwikkel en het sy begin om van strategiese lees gebruik te maak, wat as kenmerkend van die vroeë leser bekou word (sien subkategorie Verkenning van taal, afdeling 4.2.1.3).



*Sy begin om haar eie leeswerk te korrigeer, soos byvoorbeeld: sy lees eers 'blokke' en sê 'nee' boek! Dan lees sy die hele sin weer van voor af (Observasie notas, 27 Februarie 2001).*

In terme van ontwikkeling word geletterdheid beskou as 'n deurlopende proses (bestaande uit fases) wat reeds op 'n vroeë ouderdom begin plaasvind (Dechant, 1993:226). Chapman (1987:12) sluit hierby aan en beklemtoon dat *"although there appear to be stages in literacy development that children pass through, they can do so in a number of ways and at different ages"*, met die gevolg dat geletterdheidsontwikkeling beskou kan word as *"... a continuum of increasing competency. It is a process of becoming"* (Dechant, 1993:226).

Die navorser brei verder hierop uit en beklemtoon dat die leeromgewing 'n belangrike rol in die ontwikkeling van hierdie bevoegdheid speel, aangesien blootstelling interaksie tussen die leerder en geletterdheid bevorder en sodoende kennis van die geskrewe sowel as gesproke woord uitbrei. Hierdie kennis ondersteun die leesproses aangesien *"die betekenis wat geskep word, afhang van die bestaande kennis wat die leerder na die proses bring"* (Hanekom, 2000a:23).

#### **4.2.1.2 Leeshouding**

Dit was opvallend dat Lizelle reeds van die begin af 'n **positiewe houding** teenoor lees toon, en dit is telkemale deur die fasiliteerder gebruik as motiveringsbron. Selfs in die gevalle waar sy weerstand teenoor aktiwiteite (tydens die sessies) getoon het, het hierdie positiewe leeshouding deurlopend voorgekom.

*Elke keer wat Lizelle en ek kontak gehad het, het sy eerste na die boekrak gegaan en 'n boek gevat. Dit was soms die enigste aktiwiteit wat sy bereid was om te doen (Observasienotas, 30 Mei 2000).*

Hierdie **positiewe houding** is ook op 'n deurlopende basis in 'n verskeidenheid van haar klasaktiwiteite weerspieël.

*Toe ek in die klaskamer inkom was Lizelle besig met haar eie dinge in die boekehoek. So het ek het haar baie maal aangetref, in die boekehoek waar sy besig is met lees (Observasienotas, 9 Mei 2001).*

*Sy toon 'n besondere belangstelling in lees. Indien sy 'n vrye tydjie het gaan haal sy altyd 'n boekie en lees dit (Terugvoering van klasonderwyseres, 11 September 2001).*

Volgens Duffy en Roehler (1993:105) is 'n **positiewe leeshouding** van onskatbare waarde in die ontwikkeling van 'n kind se leesvermoë (en -vaardighede) *"for misconceptions and negative feelings about reading rarely lead to reading competence"*. Moore en Wade (1997:25) sluit hierby aan en benadruk dat *"children's attitude towards reading can affect*



*whether or not they view reading as important to them, whether or not they are motivated to read to learn or to progress in their reading, whether or not they choose to read books".*

Die navorser is egter van mening dat die vorming van 'n positiewe leeshouding afhanklik is van die fasiliteerder, klasonderwyseres, sowel as ouers, aangesien positiwiteit en entoesiasme (teenoor lees) aan die leerder oorgedra word. *"If you [believe ...] share these feelings both directly and indirectly, you set up expectations for success for all learners"* (Cooper, 2000:32).

#### **4.2.1.3 Verkenning van taal**

Dit is duidelik dat hierdie dimensie in noue verband met die ontwikkelingsvlak van Lizelle se leesvaardighede staan (sien subkategorie Ontwikkelingsfase, afdeling 4.2.2.1), aangesien sy baie ondersteuning in die eerste twee maande (Oktober-November 2000) benodig het. Alhoewel sy al sigwoorde kon herken, was die **herkenning van leeswoordeskat** soms problematies indien dit nie tydens die voorleesfase behandel is nie. Sy kon egter onmiddellik **die woorde (wat behandel is) met die regte prente assosieer**.

*Nadat die woordeskat met haar behandel is, het die fassiliteerder gevra of sy sal lees. Sy het die woord teken onmiddelik herken, maar het by die woord **gesig** vasgehaak (Die woord kop in plaas van gesig is met haar behandel). Eers nadat dit vir haar geskryf is, kon sy dit lees (Observasienotas, 12 Oktober 2000).*

*"... met die boekies wat ons nie behandel het nie, kon sy woorde soos dit, ek, en, hy, sy, waar ensovoorts goed lees, met die ander woorde het sy bietjie gesukkel" (Observasienotas, 28 Maart 2001).*

Namate die ondersteuningsproses gevorder het, het haar **leeswoordeskat egter begin uitbrei**, wat die herkenning van woorde (en sinne) ondersteun het. Dit het tot gevolg gehad dat woorde binne 'n verskeidenheid van kontekste herken is.

*"Sy herken woorde en sinne redelik vinnig en kan reeds pragtig lees" (Verslag van klasonderwyseres, 2 April 2001).*

*"Sy het boekies begin lees wat ons nie behandel het nie. In die teks het woordeskat voorgekom wat in vorige sessies behandel is naamlik die woorde 'gesig en swaeltjie'. Sy kon hierdie woorde vlot lees" (Observasienotas, 21 Mei 2001).*

Tydens hierdie proses het sy ook begin met die spontane **ontwikkeling van leesstrategieë** (sien subkategorie Ontwikkelingsfase, afdeling 4.2.2.1), wat 'n goeie aanduiding is van ontwikkeling en die vordering na 'n meer geïntegreerde leesproses. Aanvanklik het sy staatgemaak op haar visuele geheue en leeswoordeskat ten einde haar leespoging te



korrigeer, maar het stelselmatig die gebruik van prente en herhalende patrone ook begin inspan.

*Sy het vandag die eerste keer haarself gekorrigeer. Sy het gelees 'dit is 'n bloke' sy het gestop en gesê 'nee boeke' en die hele sin weer oorgelees (Observasienotas, 28 Februarie 2001).*

*Sy het die sin 'dit is 'n saal gelees' in plaas van 'dit is 'n slak'. Sy het na die prentjie van die slak gekyk en haarself gekorrigeer (Observasienotas, 24 Maart 2001).*

*Sy het sekere strategieë ontwikkel wat sy gebruik om nuwe woorde te ontleed. Wat sy presies doen, en hoe sy dit ontwikkel het, daaroor is ek nie seker nie (Opmerking van klasonderwyseres, Vergadering, 1 Junie 2000).*

Teen die begin van die derde kwartaal (Julie 2001) het sy op die gebied van lees so goed gevorder dat dit vir die fasiliteerder duidelik was dat sy sonder verdere ondersteuning redelik vlot kon lees. Fasilitering is dan ook verminder.

*Sy het die hele boek gelees sonder enige insette van my kant (Observasienotas, 23 Julie 2001).*

Twee probleemareas is wel geïdentifiseer wat geringe ontwikkeling getoon het. Die eerste aspek was die ontwikkeling van haar **boekekennis**. Sekere konsepte soos *woord*, *sin* en *letter* het sy gesukkel om onder die knie te kry, terwyl ander, soos *voorblad* en *titel*, met tyd bemeester is. Haar **sinsbouvaardighede** was egter die een aspek wat deurlopend probleme getoon het.

*Sy begryp nog nie dat die volgorde van die sin, 'voet sy sien baba klein die', verkeerd is nie (Interpretasie van die Verkenning van Boekvernuf-evaluasie, 6 Oktober 2000).*

*Sy sukkel om die sinne in die regte volgorde te bou. Sy bou ook die sinne van regs na links, soos byvoorbeeld 'Lizelle klim uit en stap skool toe 'bou sy as' toe skool en stap Lizelle uit (Observasienotas, 12 Februarie 2001).*

*Sy kan glad nie sinne maak nie (Opmerking van klasonderwyseres, Vergadering, 1 Junie 2001).*

In aansluiting by die voorafgaande dui Fowler (in Hassold & Patterson, 1999:174) aan dat die meeste individue met Downsindroom probleme in die area van sintaktiese en grammatikale ontwikkeling toon. Hierdie feit kan moontlik 'n verklaring bied vir die probleme wat Lizelle ervaar het met die ontwikkeling van haar sinsbouvaardighede.







#### 4.2.1.4 **Begrip van en reaksie tot teks**

Dit was opmerklik dat Lizelle feitlik nooit **response teenoor boeke en stories gelewer** het nie, en indien wel, slegs wanneer fasilitering betrokke was. Sy het met verloop van die geletterdheidsprogram net een spontane respons gelewer. Dit het die vraag laat ontstaan of sy met begrip kan lees.

*Sy het na die prent van Flappie wat met die haardroër droog gemaak word net so gekyk en spontaan gesê 'arme hond' (Observasie notas, 21 Mei 2001).*

Dit wou egter voorkom asof sy wel met **begrip kan lees**, en dié gevolgtrekking is gemaak op grond van die strategiese leesvaardighede wat sy begin ontwikkel het (sien subkategorie: Verkenning van taal, afdeling 4.2.1.3). "Sy gebruik leesstrategieë wat 'n aanduiding moet wees dat sy met begrip lees" (Kontakssessie met Wilma Rossouw, 14 Maart 2001). Teen die einde van die ondersteuningsprogram het haar klasonderwyseres bevestig dat sy sondemeer met begrip lees. Haar redenasievermoë het egter stadiger ontwikkel.

*Begrip is goed, sy weet wat sy lees en kan vrae beantwoord. Hoë kognitiewe vrae wat verdere redenering verg, is nog nie na wense nie" (Verslag van klasonderwyseres, 10 September 2001).*

Volgens Cooper (2000:301) is die reaksie of respons wat 'n leser op 'n teks lewer van onskatbare waarde, aangesien dit 'n proses is waartydens die leser sy/haar voorkennis gebruik om betekenis te konstrueer, dus vind responslewering plaas vanuit 'n persoonlike verwysingsraamwerk. Daarom is dit ook tydens elke sessie aangemoedig, aangesien dit later kan bydrae tot die ontwikkeling van "*more complex responses that help them become more adept at constructing meaning*" (Cooper, 2000:301).

#### 4.2.1.5 **Leesprestasie**

Lizelle se leesvaardighede het vinnige ontwikkeling getoon, aangesien sy alreeds in Februarie 2001 gedragseienskappe van 'n vroeë leser begin toon het (sien subkategorie: Ontwikkelingsvlak, afdeling 4.2.1.1). Hierdie leesprestasie was ook merkbaar binne die klaskamer.

*Sy is een van die beste lesers in die klas (Onderhoud met klasonderwyseres, 12 Mei 2001).*

Teen Augustus/September 2001 het haar ouers aangetoon dat sy meer gevorderde boeke met redelike gemak begin lees. Dit is ook deur Lizelle se klasonderwyseres bevestig.

*"Sy het die Kinderbybel gevat en gesê 'ek moet dit lees'. Sy lees dan ook moeilike woorde soos 'geskape' uit haar eie uit" (Onderhoud met ouers, 20 Augustus 2001).*



*Op hierdie stadium toon Lizelle se lees baie goeie vordering. Sy lees met redelike gemak aan vlak 3 (Rimpelstories) se bookies (Verslag van klasonderwyseres, 10 September 2001).*

Hassold en Patterson (1999:157) sluit by bogenoemde aan en beklemtoon dat "... *most individuals with Down syndrome, who have been taught to read, are overachievers in reading, based on the discrepancy between their mental age or general age and reading age*". Die navorser is egter van mening dat die ontwikkeling van leesvaardighede (asook ander geletterdheidsvaardighede) slegs moontlik is indien "... *the child has positive and succesful experiences with the printed word ... it builds the foundation for future reading*" (Hassold & Patterson, 1999:162).

## 4.2.2 Skryf

Skryf verwys na die vermoë van die leerder om haarself/homself op 'n grafiese wyse uit te druk. Tydens hierdie proses tree die skrywer egter in interaksie met sy/haar persoonlike, sosiale en kulturele konteks, tesame met die teks wat geproduseer word. Skryf is dus beide 'n aktiewe sowel as 'n konstruktiewe proses. Volgens Dechant (1993:72) is die ontwikkeling van skryfvaardighede vir 'n geruime tyd beskou as "... *a blur in the margin*". Die geïntegreerde taalbenadering het egter gelei tot transformasie, wat die ontwikkeling van skryfvaardighede in 'n ondersteunende omgewing aanmoedig. Hierdie hoofkategorie fokus dan ook op verskeie aspekte, soos houding teenoor skryf, ontwikkelingsvlak, skrif en spelling.

### 4.2.2.1 Houding teenoor skryf

Die ontwikkeling van Lizelle se skryfvaardighede was 'n groot uitdaging, aangesien sy vir 'n geruime tyd weerstand teenoor enige skryfwerk getoon het. Dit het die fasiliteerder genoodsaak om alternatiewe metodes in werking te stel om haar te motiveer.

*Sy wou nie skryf nie en sê net 'nee'. Sy was wel bereid om 'n paar woorde **na te trek** soos die woord 'padpatrollie'. Sy het dit 'n paar keer saggies gesê en **dit in haar boekie nage trek** (sy sukkel nog met die natrekproses) (Observasienotas, 12 Februarie 2000).*

Dit was egter opmerklik dat sy altyd bereid was om haar naam (waarmee sy vertrou was) te skryf. Sy het die vaardigheid dan ook deur- en -tyd gebruik, wat beskou is as 'n goeie aanduiding van die ontwikkeling van outeurskap.

*Sy geniet dit altyd om haar naam te skryf (Observasienotas, 8 Maart 2001).*

*Sy skryf altyd haar naam op al die oefeninge en tekeninge wat sy in haar boek maak (Observasienotas, 6 Junie 2001).*



Die weerstand het stelselmatig begin afneem en sy het begin om saam met die fasiliteerder te skryf. Sy het soms ook aangebied om die fasiliteerder se skryfpogings te monitor.

*Ek wou daarna die woordeskat begin skryf (op die kartonnetjies, soos gewoonlik). Voor ek nog kon skryf, het sy uit haar eie gesê dat sy wil saam skryf en sy wil my help om te kyk of ek reg skryf (Observasienotas, 14 Maart 2001).*

Daar was egter weer 'n tydperk (April tot begin Mei 2001) wat sy weerstand getoon het en nie bereid was om aan enige skryfaktiwiteite deel te neem nie. Sy het dan ook in hierdie tyd tekenaktiwiteite verkies. Met verloop van die ondersteuningsprogram het haar houding begin verander en voor die einde van die tweede kwartaal (Junie 2001) is 'n **positiewe houding** waargeneem wat bygedra het tot **haar bereidheid om te skryf**. Geen verdere weerstand is waargeneem nie.

*Haar nuwe skryfboek is uitgehaal en vir haar gewys. 'Dit is jou nuwe boek waarin jy gaan skryf' en sy het gesê 'wow !'. (Observasienotas, 21 Mei 2001).*

*Sy het gesê 'ek het nog nie geskryf nie'. Ek het haar gevra 'wil jy skryf?' en sy het geantwoord 'ja' (Observasienotas, 28 Mei 2001).*

Buckley en Bird (1993:49) wys daarop dat kinders met Downsindroom reeds op 'n vroeë ouderdom bewus raak van beperkinge op die gebied, wat moontlik die gebrek aan motivering en die aanvanklike weerstand kan verklaar. Dit het direkte implikasies vir die fasiliteerder, leerondersteuner en klasonderwyseres, aangesien motivering (met verwysing na bogenoemde) noodsaaklik is, maar soos Buckley en Bird (1993:49) dit stel *"motivating children can be difficult because the task is hard for them"*. Juis as gevolg van dié aspekte is die navorser van mening dat die kind se beleving van skryf so positief en suksesvol as moontlik moet wees ten einde die kind te motiveer en ontwikkeling te bewerkstellig.

#### **4.2.2.2 Ontwikkelingsvlak**

Lizelle het oor die algemeen (met die weerstand in ag geneem) nie besonder baie geskryf nie, en haar skryfwerk het meestal gesentreer rondom woorde en sinne wat tydens die sessie behandel is. Dit is dan gewoonlik **gekopieer of nagegetrek**. Dieselfde tendens het in die klaskamer voorgekom.

*Sy skryf met ondersteuning. Sy kopieer nog baie. Sy kan wel van die bord afskryf (Verslag van klasonderwyseres, 2 April 2001).*

*Sy skryf gewoonlik net die woorde uit die boekie af, dit is min dat sy haar eie woorde skryf (Observasienotas, 23 Julie 2001).*



Sy het by tye wel haar eie woorde geskryf, wat gesentreer het rondom sigwoorde en **woorde wat deel vorm van haar leeswoordeskat**. Soms het sy ook **woorde saamgestel** deur verskeie letters saam te voeg (letterstringe) en 'n bepaalde betekenis aan hierdie woorde te heg.

**Voorbeeld 1:** Lizelle het hier haar eie woorde naamlik 'kop', 'lag', 'loop', 'sit' en 'naam' saamgestel en geskryf (26 Maart 2001). Hierdie **woorde vorm deel van haar leeswoordeskat** en het sy haarself gekorrigeer indien 'n fout gemaak is.

**Voorbeeld 2:** Lizelle skryf haar eie **saamgestelde woorde** (9 Mei 2001). Die woorde bestaan uit 'n kombinasie van klinkers en medeklinkers. Die woord 'haas' vorm deel van haar leeswoordeskat.



**Voorbeeld 1 (26 Maart 2001)**



**Voorbeeld 2 (9 Mei 2001)**

Nog 'n aspek wat na vore gekom het, was die feit dat Lizelle nooit met verloop van die ondersteuningprogram 'n poging aangewend het om haar eie sinne te skryf nie (sy het wel sinne gekopieer). Die fasiliteerder het intensiewe ondersteuning aan hierdie aspek gegee, maar verdere ontwikkeling is nie binne die ondersteuningskonteks waargeneem nie. Teen die begin van Augustus 2001 het Lizelle egter begin om haar skryfvaardighede op 'n funksionele wyse aan te wend.

Sy wou graag vir mamma iets sê en wou nie haar spreukbeurt afwag nie. Sy het na die studiekamer gegaan, papier gevat en die volgende briefie vir mamma geskryf: 'moenie met pappa praat'. Daar was bykans geen spelfoute nie (Onderhoud met ouers, 20 Augustus 2001).

Hulle kry woorde in die klaskamer soos byvoorbeeld 'fiets', dan moet hulle hul eie sinne maak. Ek is verbaas wat soms daaruit kom!" (Onderhoud met ouers, 20 Augustus 2001).



Volgens Clay (1998:133) is die ontwikkeling van skryfvaardighede 'n proses wat begin met meer "primitiewe" vorme (ook genoem idiosinkratiese beginpunte) wat wissel "... from scribble and discovery to tracing or copying" en met verloop van tyd ontwikkel dit tot 'n "... self-initiated, self-organized sequence of behavior carried out with a minimum of outside support". Sy beklemtoon egter dat hierdie beginpunt belangrik is, aangesien dit 'n basis vir verdere ontwikkeling vorm. "Tentative, immature forms of responding are the precursors of later refined, correct responses" (Clay, 1998:133).

#### 4.2.2.3 Skrif

Lizelle se skrif is aanvanklik gekenmerk deur 'n gebrek aan **vloeiendheid**, **letters wat omgedraai of verkeerd gevorm word** en 'n **skryfrigting** wat voortdurend wissel. Die fasiliteerder het ook opgemerk dat sy nog geen **begrip vir die gebruik van puntuasie** toon nie. Dit het aanleiding gegee tot intensiewe ondersteuning op dié gebied ten einde haar meer van hierdie aspekte bewus te maak.

**Voorbeeld 1:** Hierdie is 'n voorbeeld van Lizelle se eerste skryfaktiwiteit op 12 Oktober 2000. Dit is opmerklik dat sy hier nog geen begrip van 'n skryfrigting toon nie, aangesien sy die woorde deurmekaar op die bladsy geskryf het (die woord "nek" is ook omgekeerd geskryf). Lettervorming is hier nog nie korrek nie, veral by die vorming van die 'k' asook die 't'. Skrifvloeiendheid moet ook nog aandag geniet (Die letter 'v' het sy begin skryf, gestop en weer begin, wat die vloeiendheid van haar skrif beïnvloed het).



**Voorbeeld 1 (12 Oktober 2000)**

Van hierdie woorde is weer in Maart 2001 met haar behandel, aangesien dit aangesluit het by die tema wat binne die klaskamer behandel is. Dit is opmerklik dat ontwikkeling plaasgevind het in terme van haar **lettervorming**, **skryfrigting** en **vloeiendheid**. Sy het egter nog nie van enige **puntuasie gebruik** gemaak nie.



**Voorbeeld 2:** Die woorde is deur Lizelle geskryf op 26 Maart 2001. Let op hoe netjies die woorde onder mekaar geskryf is. Die vorming van haar letters toon ook 'n groot verbetering (fokus spesifiek op die vorming van die 'k'). Dit kom voor asof die vloeiendheid van haar skrif ook 'n verbetering toon.



**Voorbeeld 2: (26 Maart 2001)**

Ten spyte van ontwikkeling is sekere probleemareas aan die einde van die ondersteuningsprogram wel geïdentifiseer. Sy het steeds by tye letters omgedraai en het met die skryf van sinne die woorde soms onder mekaar geskryf. Sy laat soms geen spasie tussen woorde nie en gebruik nog geen punktuasie nie (ondanks die feit dat haar aandag daarop gefokus is). Lizelle se klasonderwyseres het ook verskeie kere daarop gewys dat haar skrif verdere aandag moet geniet.

*Skrif (letters en patrone) het steeds aandag nodig. Sy werk nog stadig en kan nie alle take voltooi nie (Verslag van klasonderwyseres, 2 April 2001).*

*Sy het egter nog geen begrip of bewustheid van spasies tussen woorde nie (Observasienotas, 7 Mei 2001).*

*Haar skrif is verstaanbaar maar nie netjies nie (Opmerking van klasonderwyseres tydens vergadering, 1 Junie 2001).*

Goeie skryfvaardighede (waarvan skrif 'n belangrike komponent vorm) is afhanklik van verskeie faktore, wat goeie motoriese vaardighede insluit (Hanekom, 2000b:40). Die kind met Downsindroom het egter agterstande in die ontwikkeling van motoriek, wat skrif kan belemmer. Dit kan deur genoegsame oefening verbeter, wat blootstelling aan die skryfproses noodsaak. *"If sufficient practice can be achieved prospects are good, but, as with the development of all other motor skills, the children have to practise often to make progress"* (Buckley & Bird, 1993:49).



In terme van skryfrigting, spasiëring, ordening van woorde en letters op papier is Clay (1998:146) van mening dat "... *all have to be learned if the reader is to pick up information in the correct sequence*". Ten opsigte van hierdie aspekte is dit opmerklik dat jong kinders gewoonlik skryf "... *in unorthodox ways, sometimes favoring economical use of limited space over directional necessities*" (Clay, 1998:146).

#### 4.2.2.4 Spelling

Die leerondersteuner het dit aanvanklik moeilik gevind om Lizelle se spelling (in terme van ontwikkeling en vaardighede) in perspektief te plaas, aangesien sy minimale skryfpogings aangewend het (sien subkategorie: Houding teenoor skryf, afdeling 4.2.2.1). Dit het egter voorgekom asof sy woorde wat aan haar bekend was baie goed kon spel en sy het by tye self haar eie spelling gekorrigeer.

*Sy het vandag self 'n paar woorde neergeskryf. Sy het alles reg gespel en selfs haar spelling gekorrigeer. Die woord **sit** het sy eers as **sut** geskryf, daarna gekyk en gesê 'nee, dit moet 'n L wees' en dit reggemaak (Observasienotas, 26 Maart 2001).*

Met ingewikkelde of minder bekende woorde het die leerondersteuner opgemerk dat sy foneties spel. Die invloed van haar gehoorverlies op die hoor van klanke moet ook in ag geneem word). Woorde is benader deur dit herhaalde kere vir haarself hardop te sê en dan ook te klank terwyl sy skryf.

*Haar spelling was baie foneties, soos byvoorbeeld Flappie sal sy skryf as Fapi. Sy sê die woorde elke keer vir haarself voordat sy dit skryf (Observasienotas, 21 Mei 2001).*

*Sy sal, voordat sy 'n woord skryf, eers die woord 'n paar keer hardop herhaal en elke letter klank terwyl sy skryf (sy het dit selfs gedoen met woorde wat sy self opmaak) (Observasienotas, 14 Mei 2001).*

Volgens Clay (1998:146) dwing die skryfproses leerders "*to search their speech for the accoustic units that count in print so that they can represent them in writing*", met die gevolg dat die leerder (wanneer gekonfronteer met 'n moeilike of onbekende woord) maniere vind om die vloei van klanke in die woord te analiseer. Een metode is om die woord stadig te artikuleer aangesien dit die leerder help om klanke te identifiseer.

#### 2.4.3 Luister

Die hoofkategorie *luister* vorm ook 'n integrale deel van die taal- en kommunikasiesiteem en is 'n belangrike dimensie wat tydens geletterdheidsontwikkeling ontwikkel word. Luistervaardighede, met spesifieke verwysing na fonemiese bewustheid, word beskou as 'n goeie voorspeller van die leerder se vermoë om positiewe ontwikkeling op die gebied van



leesvaardighede te toon. Terselfdertyd speel funksionele luistervaardighede ook 'n belangrike rol in die funksionering van 'n individu binne sy/haar alledaagse konteks.

#### 4.2.3.1 **Fonemiese bewustheid**

Tydens die voor-implementeringsfase is daar van verskeie assesseringsmedia gebruik gemaak om die ontwikkeling van Lizelle se fonemiese bewustheid te bepaal. Verskeie ondersteuningsareas (rymwoorde, identifisering van klanke, en vervanging van spraakklanke) is geïdentifiseer wat deur die leerondersteuner bevestig is.

*Ek het weer probeer om **rymwoorde** te doen, maar sy sukkel hiermee. Ek dink nie sy begryp die konsep rymwoorde nie (Observasienotas, 27 Oktober 2000).*

*Sy moes die **begin- en eindklanke** identifiseer. Sy het soms die beginklank korrek gehad maar het veral met die eindklanke gesukkel (Observasienotas, 3 November 2000).*

Dit was egter opvallend dat sy reeds van die begin af die meeste **woorde in klank en lettergrepe** kon verdeel. Soms het sy wel 'n fout gemaak, maar oor die algemeen min ondersteuning benodig.

*Sy kon al die woorde in lettergepe verdeel. Hierdie aspek is reeds goed ontwikkel.. (Observasienotas, 16 Mei 2001).*

Teen einde Februarie 2001 het sy reeds **rymwoorde** bemeester, maar nog probleme ervaar met die **vervanging van spraakklanke, diskriminasie van woorde**, en die **identifisering van klanke**. Intensiewe ondersteuning is aan hierdie aspekte verskaf, maar dit was moeilik om vordering te bepaal, aangesien dit voortdurend wissel. Lizelle se klasonderwyseres het die ontwikkeling van haar fonemiese bewustheid as volg saamgevat.

*Haar rymwoorde is uitstekend. Sy ryg hulle net so uit. Die vervanging van begin- en eindklanke is goed, maar sy sukkel nog met middelklanke. Haar luistervaardighede is op standard (Opmerking van onderwyseres tydens vergadering, 1 Junie 2001).*

Volgens Cupples en Iacono (2000:595) speel fonemiese bewustheid 'n belangrike rol in die voorspelling van latere "... reading success using a variety of measures including oral reading of words, nonwords, and short passages, as well as comprehension". Cooper (2000:168) sluit hierby aan "research has supported the importance of phonemic awareness in relation to learning to read and learning to spell. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat fonemiese bewustheid beskou word as "... the foundation and basis of nearly all word recognition" (Dechant, 1993:229).

Hierdie vaardigheid word egter beskou as 'n "developmental task because learners proceed through different types and/or levels of phonological awareness as they grow older"



(Dechant, 1993:229). As gevolg hiervan is dit belangrik om daarvan bewus te wees dat hierdie vaardigheid nie by alle kinders natuurlik ontwikkel nie, wat eksplisiete ondersteuning noodsaak (Cooper, 2000:168).

#### **4.2.3.2 Funksionele luistervaardighede**

Dit was besonder moeilik om 'n korrekte weerspieëling van Lizelle se funksionele luistervaardighede te verkry, aangesien dit voorgekom het asof hierdie vaardigheid afhanklik is van die konteks waarbinne dit geskied. Binne die individuele sessies het dit geblyk dat sy met **aandag kan luister** aangesien sy opdragte en instruksies met redelike akkuraatheid kon uitvoer.

*Ek het vir haar die opdrag gegee om 'n sirkel om die klank "v" te trek as sy dit hoor. Sy kon die klankie goed identifiseer en die opdrag 'trek 'n sirkel om die v met 'n geel pen' uitvoer (Observasienotas, 12 Februarie 2001).*

Binne die klaskamer het dit egter gewissel, aangesien daar tye voorgekom het wat sy glad nie op opdragte reageer het nie en baie van ondersteuning afhanklik was. Volgens haar klasonderwyseres het die grootste probleemarea egter gesentreer rondom die uitvoer van instruksies. Hierdie aspek was steeds problematies na afloop van die ondersteuningsprogram.

*Sukkel met luister-opdrag uitvoer (soos byvoorbeeld Simon sê asook woordsamevoeging)-Lizelle reageer nie (Klasnota van onderwyseres, 10 Maart 2001).*

*Lizelle voer nie opdragte uit nie (Klasnota van onderwyseres, 23 Maart 2001).*

Luister is een van die eerste taalvaardighede wat 'n kind ontwikkel en het 'n belangrike effek op die ontwikkeling van ander taalvaardighede (Dechant, 1993:68). Volgens Wessels en Van den Berg (1998:115) is luistervaardighede ook belangrik aangesien die leersituasie van die leerder vereis om gevolgtrekkings en afleidings aangaande 'n boodskap te maak, ten einde 'n opinie aangaande die boodskap te vorm. Hanekom (2000b:33) sluit hierby aan en beklemtoon dat 'n leerder wat geleer het om goed te luister dit makliker vind om 'n leertaak te bemeester. (Die ontwikkeling van hierdie dimensie was onderworpe aan bepaalde uitdagings, aangesien Lizelle 'n gehoorapparaat moes dra. Dit is egter deurlopend in ag geneem. Sy is voor die aanvang van elke sessie aangemoedig om haar gehoorapparaat aan te sit. Daar was aanvanklike weerstand, maar namate sy die waarde daarvan besef het, het sy die apparaat meer begin gebruik.)



#### 4.2.4 Praat

Die hoofkategorie *praat* (verwysende na taal) kan beskou word as 'n integrale deel van die kommunikasieproses "... because it allows us to represent ideas by using a conventional code" (Boss & Vaugh, 1998:73). Sonder hierdie vermoë is die mens totaal en al afgesonder van die omgewing waarbinne hy/sy funksioneer. Dit sluit twee belangrike aspekte in, naamlik taal- en spraakontwikkeling.

##### 4.2.4.1 Taal- en Spraakontwikkeling

Lizelle het tydens die eerste ses maande min (verbaal) gekommunikeer, wat behoeftebepaling bemoeilik het. Dit het geblyk dat die probleemareas sentreer rondom **sinskonstruksie** en **die kwaliteit van spraak**. Haar **woordeskat** was egter redelik goed ontwikkel en haar taal is ook gekenmerk deur die gebruik van verskeie voornaamwoorde (byvoeglik, vraend en selfstandig) asook meervoude en verkleinings.

*Lizelle verduidelik sover sy teken 'lippies, poniestert, nek, groen gras, sonnetjie skyn, wolke, gesig-blommetjies. Dis mooi nè?- dis 'n roos en 'n strikkie- blommetjie en 'n vroutjie-blommetjie en 'n mannetjie-blommetjie' (Observasienotas, 28 Maart 2001).*

**Spontane uitbreiding van haar woordeskat** het ook begin plaasvind, deurdat sy gou 'n begrip vir die betekenis sowel as gebruik van nuwe woorde getoon het. Van hierdie woorde is dan ook in ander kontekste gebruik.

*Tydens die lees van die storie was daar 'n prentjie van 'n piepklein muis. Ek het haar gevra wat noem ons iets wat baie klein is? Sy het nie geantwoord nie ek het gesê 'piepklein' (Observasie notas, 6 Maart 2001). 'n Tydjie later het Maritha die volgende meegedeel: 'Sy het gepraat en gesê 'Toe ek nog 'n baba was, so piepklein'. Sy het presies geweet hoe groot piepklein is, want sy het dit gewys (Observasienotas, 28 Maart 2001).*

Lizelle se kommunikasie is verder ook gekenmerk deur die gebruik van (goeie) saamgestelde sinne. By tye was dit opmerklik dat sy probleme ervaar met die **konstruksie van haar sinne**, aangesien woorde soms uitgelaat, ingevoeg of omgeruil is. Die voegwoorde "en" en "toe" is ook baie gebruik. Hierdie tendens het egter nie op 'n deurlopende basis voorgekom nie en dit wou blyk dat ontwikkeling op hierdie gebied **stelselmatig** begin plaasvind.

*Sy begin nou en dan 'n sin sê wat wonderlik is (Opmerking van Lizelle se ma, Vergadering, 1 Junie 2001).*

Die kwaliteit van haar spraak het egter verdere aandag benodig, aangesien dit by tye steeds moeilik was om haar gesprek te verstaan (veral indien sy vinnig praat). Die uitspraak van die



r-klank was ook problematies, maar oor die algemeen het dit geblyk dat haar funksionele kommunikasievaardighede goed ontwikkel is, aangesien sy 'n gesprek kon voer, haarself verbaal kon oordra asook haar behoeftes kon uitspreek (behalwe emosioneel, aangesien dié woordeskat nog beperk is).

*Sy kan haarself goed uitdruk ... dit het die laaste paar maande baie ontwikkel. Sy gesels informeel met my en die maatjies en gebruik die regte woordeskat wanneer 'n boodskap oorgedra word (Opmerking van klasonderwyseres, Vergadering 1 Junie 2001).*

Kumin (in Hassold & Patterson, 1999:147) sluit by voorafgaande aan en beklemtoon dat *"there are, however, speech and language challenges for most children with Downs syndrome"*. Dit geld spesifiek ten opsigte van ekspressiewe taalontwikkeling. Kumin (in Hassold & Patterson, 1999:151) ondersteun verder ook die feit dat *"certain linguistic areas, such as vocabulary, are usually easier than other areas such as grammar"*.

#### **4.2.5 Persoonsontwikkeling**

Hierdie hoofkategorie word beskou as 'n onmisbare dimensie in die ontwikkeling van enige individu se geletterdheid, aangesien daar 'n interafhanklike verhouding tussen persoons- en geletterdheidsontwikkeling voorkom. Dit sluit twee aspekte in, naamlik kognitiewe- en affektiewe ontwikkeling, wat 'n direkte bydrae lewer tot die ondersteuning van geletterdheid.

##### **4.2.5.1 Affektiewe ontwikkeling**

Lizelle se affektiewe persoonsdimensie het met verloop van die nege maande ontwikkeling getoon. Hierdie dimensie is aanvanklik gekenmerk deur gebrekkige selfvertroue en waagmoed, wat risikoneming geïnhibeer het. Gedragseienskappe soos manipulasie, stilsweye, hardkoppigheid en negatiwiteit is dan ook deur haar gebruik as meganismes om risikoneming te vermy. Dit was ook opmerklik dat sy baie van ondersteuning afhanklik was.

*Lizelle is oor die algemeen bang om te waag en is nog baie afhanklik van ondersteuning in die maak van keuses en die uitvoer van opdragte (Observasienotas, 12 Februarie 2001).*

Dit is egter 'n proses van deurlopende ontwikkeling, en bogenoemde aspekte het stelselmatig begin afneem namate haar selfvertroue toeneem het. Teen Maart 2001 het sy reeds begin om **onafhanklik te lees** en by tye **risiko's te neem**. Alhoewel weerstand (veral teenoor skriftelike aktiwiteite) by tye teenwoordig was, het dit ook begin afneem, en het Lizelle aan die einde van die tweede kwartaal (Junie 2001) geen weerstand teenoor enige aktiwiteite getoon nie. Dit was egter duidelik dat hierdie vordering ondersteun is deur 'n **positiewe selfkonsep** wat die basis van haar (geletterdheids)ontwikkeling vorm.



*'n Selfpersepsie-vraelys is vandag met Lizelle gedoen. Die vrae is vir haar gelees en sy moes die regte gesiggie inkleur. By die stellings: 'ek is 'n goeie leser' en 'my juffrou dink ek is 'n goeie leser' het sy opgewonde en vreeslik ingenome met haarself geantwoord 'Ja' (Selfpersepsie-vraelys, 14 Mei 2001).*

*Op die vraag wie sy dink baie goed kan lees en skryf in die klas, het Lizelle geantwoord 'Ek' (Observasienotas, 6 Junie 2001).*

Duffy en Roehler (1993:221) sluit hierby aan en beklemtoon die noue verband wat bestaan tussen 'n leerder se selfkonsep en die verwagtinge wat gekoester word. Indien verwagtinge hoog is lei dit tot die vorming van 'n positiewe selfkonsep, wat 'n direkte invloed op die ontwikkeling van leesvaardighede het. *"The more positive a self-image, the more confidence there will be in approaching difficult tasks such as learning to read. Hence, positive self-image helps students persevere"* (Duffy & Roehler, 1993:222). 'n Leerder se selfkonsep is egter ook afhanklik van die leersituasie waarbinne onderrig en leer plaasvind, soos Moore en Wade (1997:79) dit stel: *"... learning situations has to be positive and enjoyable to allow the child's self-confidence and self-esteem as a reader to develop and flourish"*.

#### **4.2.5.2 Kognitiewe ontwikkeling**

Waarneembare vordering het ook binne Lizelle se kognitiewe dimensie begin plaasvind. Dit wou voorkom asof sy stelselmatig meer kontrole oor die leertaak verkry, deurdat sy **self besluite** hieroor begin neem het. (Hierdie vaardigheid is egter nog nie binne die klassituasie weerspieël nie).

*Lizelle het vandag **spontaan besluit** hoe sy die opdrag wil uitvoer. Sy het aangetoon dat sy bereid was om die woorde te skryf en het gevra 'kan ek prentjies ook teken?' (Observasienotas, 8 Maart 2001).*

**Metakognitiewe vaardighede** is ook by Lizelle waargeneem. Sy het met verloop van tyd strategiese leesvaardighede spesifiek dié van selfkorreksie, ontwikkel, wat sy gebruik om die leesproses te monitor (sien subkategorie Verkenning van taal, afdeling 4.2.2.3). Hierdie vaardighede is ook later na die skryfproses uitgebrei, alhoewel sy nog baie ondersteuning benodig (sien afdeling 2.4).

*Sy het haar van geskryf as Clark (eintlik Clarke). Sy het na dit gekyk en 'n paar keer gesê 'Clarke' (pseudo van), 'Clarke' en gesê 'nee 'n e' ' moet agter aan kom (Observasie notas, 14 Mei 2001).*

*Met die woord 'lemoene' het ek vir haar gevra waarmee begin en eindig die woord. Sy het gesê ' 'n l en 'n 'n. Toe sy egter die woord sien het sy 'n ruk stilgebly en gesê: 'nee ! 'n e ', wat verwys na die eindklank (Observasienotas, 16 Mei 2001).*



Duffy en Roehler (1993:41) sluit by die voorafgaande aan en beskou self-moniteringsvaardighede as *"the heart of comprehension"*, en beklemtoon dat *"readers that do not monitor their meaning getting, are not aware when their reading fails to make sense"*. Eers wanneer die leerder sy/haar werk monitor, kan hulle strategieë begin ontwikkel *"to generate new predictions or to remove the blockage to meaning"* (Duffy & Roehler 1993:41). Hemming en McInnis (1995:237) brei hierop uit: *"not only is self-monitoring critical to independence, it is also crucial to becoming a proficient learner"*.

Die navorser is egter van mening dat self-moniteringsvaardighede slegs ontwikkel indien die konteks waarbinne onderrig en leer plaasvind geleenthede vir die leerder skep om hierdie vaardighede te ontwikkel.

### 4.3 BESPREKING VAN RESULTATE

Perspektiewe aangaande die potensiaal wat individue met Downsindroom besit in terme van geletterdheidsontwikkeling het met verloop van tyd drasties verander, en dit word beskou as 'n bereikbare doelwit in die onderrig van dié leerders (Buckley & Bird, 1994:37; Hassold & Patterson, 1999:155; Lorenz, 1998:47). Kennis aangaande die onderwysbehoefte wat hierdie leerders openbaar asook die benadering wat gevolg behoort te word in die oorbrugging van hierdie behoeftes is belangrik, ten einde suksesvolle ontwikkeling te verseker (Hassold & Patterson, 1999:163). Alhoewel min literatuur beskikbaar is, word 'n geheeltaalbenadering aanbeveel, aangesien hierdie leerders (as gevolg van intrinsieke faktore) probleme ervaar wanneer 'n reduksionistiese benadering gevolg word. Juis as gevolg hiervan word daar binne die filosofie van die geheeltaalbenadering gelyktydig gestrewe na die oorbrugging van probleemareas deur die aanwending en gebruikmaking van die sterker funksionerende vaardighede (Hassold & Patterson, 2000:161). Dit word moontlik gemaak deur die geïntegreerde aard van die taal- en kommunikasiesisteem waartydens lees, skryf, praat en luister as interafhanklike prosesse beskou word. Verskeie bronne het verder ook die gebruikmaking van dié benadering op leerders met spesiale onderwysbehoefte ondersteun, wat reeds in afdeling 4.4.1 uiteengesit is (Cooley & Cooley, 1994:13; Hemming & MacInnis, 1995:235-238; Kastens, 1998:7).

Wat die leerder se geletterdheidsontwikkeling betref het dit na vore gekom dat **lees**, in vergelyking met die ander geletterdheidsvaardighede, vinniger en in 'n korter tydperk ontwikkel het, wat ondersteun word deur die feit dat dit as 'n sterker funksionerende vaardigheid beskou word (Bird & Buckley, 1994:38; Hassold & Patterson, 1999:157; Lorenz, 1998:48). Dié ontwikkelingsproses is verder ondersteun deur 'n positiewe houding asook motivering wat teweeggebring is deur die beginsel van *"errorless learning"*, wat suksesbeleving bevorder het (Hassold & Patterson, 1999:162). Die leerder het dus



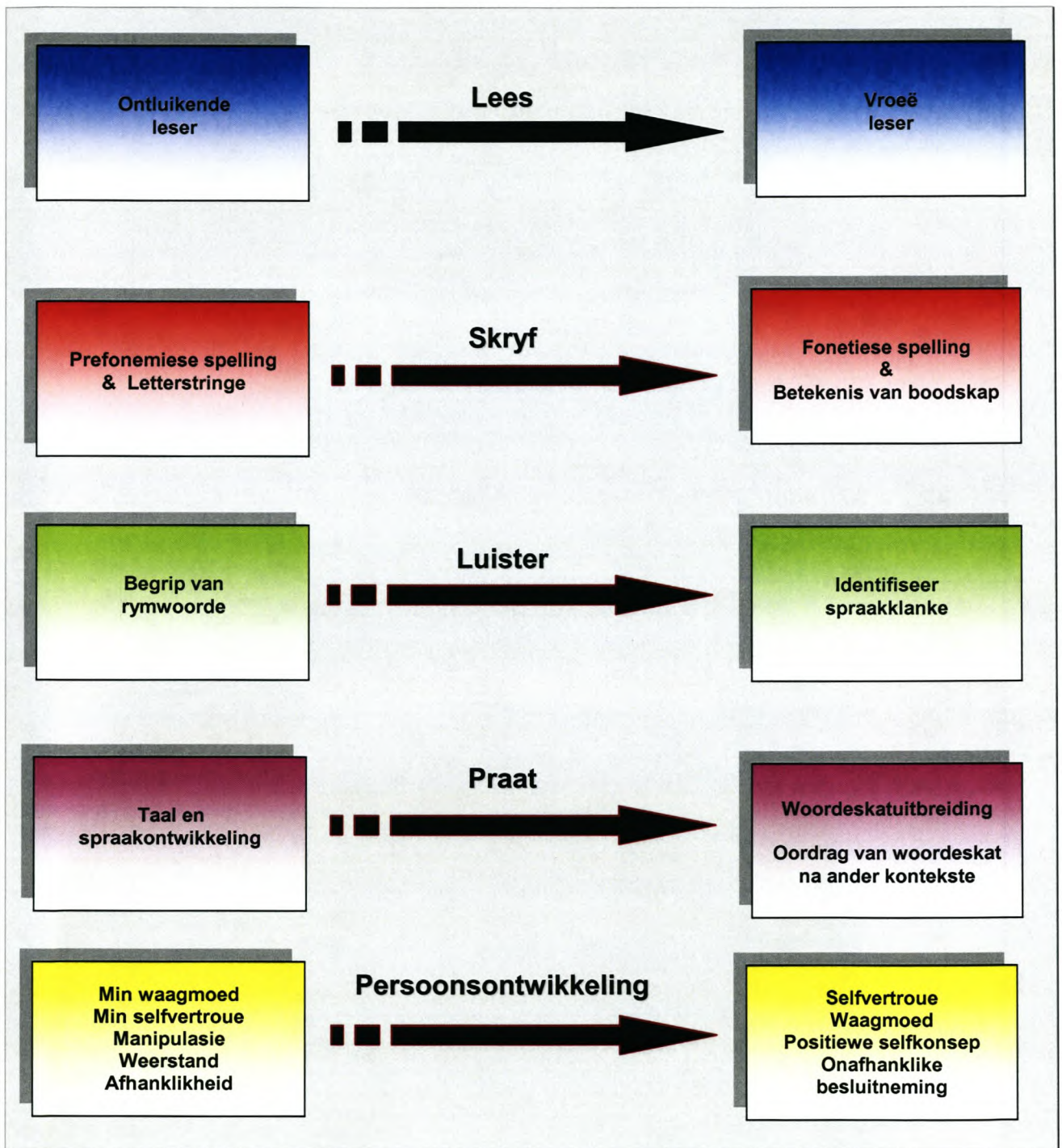
geleentheid gehad om toenemend risiko's te neem binne 'n ondersteunende onderrig-leerkonteks, wat uiteindelik bygedra het tot die ontwikkeling van dié leerder se selfkonsep en waagmoed. Die spontane ontwikkeling van strategiese leesvaardighede is ook waargeneem, wat 'n kenmerkende eienskap van 'n vroeë leser is (sien hoofstuk 2, afdeling 2.6.1.1). Oordrag van hierdie vaardighede het ook binne die konteks van die klaskamer na die huis plaasgevind, met die gevolg dat die leerder reeds op 'n vroeë stadium as die beste leser in die klaskamer beskou is.

Die ontwikkeling van die leerder se **skryf**vaardighede is egter in die begin gekenmerk deur 'n gebrek aan motivering en 'n negatiewe houding, wat as kenmerkend van individue met Downsindroom beskou word (Buckley & Bird, 1993:49). Dit het egter geblyk dat die suksesbeleving wat ervaar is op die gebied van lees stelselmatig oorgedra is na die ander geletterdheidsdimensies, veral skryf. Dus het die ontwikkeling van selfvertroue ook in hierdie dimensie begin plaasvind, wat terselfdertyd risiko-neming ondersteun het. Dit het tot gevolg gehad dat die leerder nie meer woorde gekopieer het nie, maar self begin skryf het, wat ontwikkeling van skrif en spelling asook selfkorrigerende vaardighede stelselmatig bevorder het. Ten spyte van probleme wat individue met Downsindroom oor die algemeen ervaar in die konstruksie van sinne (Bird & Buckley, 1994:46, 49; Lorenz, 1998:50) het die leerder wel begin om sinne op 'n funksionele wyse buite die ondersteuningskonteks te gebruik. In vergelyking met die ander geletterdheidsvaardighede het die ontwikkeling van die leerder se skryfvaardighede egter stadiger vertoon.

Ten opsigte van **luister**vaardighede is prominente ontwikkeling waargeneem, aangesien die leerder aanvanklik probleme ervaar het, wat toegeskryf kan word aan 'n kombinasie van gehoorverlies sowel as 'n onderfunksionerende ouditiwe geheue en prosessering (Lorenz, 1998:34-35, 48; Gunn in Lane & Stratford, 1985:268-269). Blootstelling aan die leesproses het egter ontwikkeling aangaande die begrip van rymwoorde bevorder, en dit is aan die einde van die nege maande beskou as 'n besondere sterk ontwikkelde vaardigheid. Dit ondersteun die feit dat lees en fonemiese bewustheid interafhanklike prosesse is, wat ontwikkeling op beide gebiede kan bevorder (Barchers, 1998:86). Die korrekte identifisering van klanke het egter stadiger ontwikkel, met die gevolg dat dit nog as 'n probleemarea beskou is. Ten opsigte van die leerder se taal- en spraakontwikkeling (hoofkategorie praat) is uitbreiding van woordeskat waargeneem. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat lees, as ondersteunende vaardigheid, bygedra het tot die ontwikkeling van hierdie dimensie (Bird & Buckley, 1994:39). Ontwikkeling op die gebied van sinskonstruksie het egter stelselmatig plaasgevind, en probleme op hielg in figuur 4.2 voorgestel word:



**FIGUUR 4.2 SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE NAVORSINGS-BEVINDINGE**





#### **4.4 SAMEVATTING**

Dit blyk uit hierdie studie dat sommige geletterdheidsvaardighede stadiger in vergelyking met ander ontwikkel het. Dit is egter vir die navorser belangrik om vanuit die ontluikende geletterdheidsperspektief daarop klem te lê dat die ontwikkeling van geletterdheidsvaardighede 'n deurlopende proses is wat afhanklik is van die individu se "gereedheid" (Hiebert & Raphael, 1998:7-8). Vanuit hierdie perspektief word die geletterdheidsvaardighede wat stadige ontwikkeling toon dus nie beskou as agterstande nie, maar as 'n ontwikkelingsproses binne 'n bepaalde ontwikkelingsfase.

In hierdie hoofstuk is die navorsingsbevindinge bespreek, met spesifieke klem op bevindinge verkry vanuit die literatuuroorsig sowel as die hoof- en subkategorieë. Laastens is die bevindinge bespreek en geïnterpreteer ten einde gevolgtrekkings te kan maak. In die slothoofstuk word 'n kort oorsig van die onderskeie hoofstukke verskaf, met spesifieke klem op die probleemstelling en navorsingsdoelwitte. Die bevindinge word kortliks opgesom en die leemtes sowel as die positiewe aspekte van die navorsing uiteengesit. Laastens, word aanbevelings vir verdere navorsing gemaak.



## HOOFSTUK VYF

# SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN BEPERKINGE

### 5.1 INLEIDING

Na aanleiding van die probleemstelling in hoofstuk een, was die doel van die studie om die bruikbaarheid van die geheeltaalbenadering op 'n leerder met Downsindroom in 'n inklusiewe klaskamer te ondersoek. Dit is deur middel van kwalitatiewe navorsing en 'n literatuuroorsig gedoen. In hierdie hoofstuk word daar 'n oorsig van die studie, asook 'n samevatting van die navorsingsbevindinge voorsien. Daar word ook gekyk na die tekortkominge en positiewe aspekte soos geïdentifiseer tydens die verloop van die studie. Laastens word daar gefokus op implikasies van die bevindinge, asook aanbevelings vir verdere studies.

### 5.2 SAMEVATTING VAN DIE STUDIE

Hieronder volg 'n samevattende oorsig van die belangrikste fokuspunte wat in die studie uiteengesit word.

In **hoofstuk een** is daar gefokus op taal- en geletterdheidsontwikkeling van leerders met spesiale onderwysbehoefte. Die tradisionele benadering is reduksionisties van aard en beskou taal- en geletterdheidsontwikkeling as 'n gereduseerde proses.

*"... learners learn best small things before larger things and that by taking natural language apart and cutting it into little pieces, the learner can best benefit"* (Shuy in Smith-Burke *et al.*, 1991:60).

Hierdie benadering wat toegepas is tydens die leer- en onderrigproses, is egter nie leerdergesentreerd nie, wat tot gevolg het dat leerders passief by die leerproses betrokke was. Dit hou die sienswyse in stand dat leerders met spesiale onderwysbehoefte beskou afhanklik van die klasonderwyser is vir beide instruksies en motivering (Hemming & McInnes, 1995:236).

Die leerder met Downsindroom ervaar egter probleme in die gebruik van bogenoemde benadering, en dit kan toegeskryf word aan die aard van die leerders se onderwysbehoefte, wat voortspruit uit 'n verskeidenheid van intrinsieke faktore. Gevolglik bestaan die behoefte aan 'n benadering wat hierdie behoeftes erken en in die leeromgewing kan ondersteun.



Dit wil voorkom asof die geheeltaalbenadering hierdie probleemareas kan oorbrug, aangesien dit holisties van aard is en integrasie van die onderskeie geletterdheidsdimensies bevorder. Dit het tot gevolg dat lees (wat beskou word as 'n sterker funksionerende vaardigheid) kan gebruik word om die ander geletterdheidsdimensies te bevorder. Hierdie benadering skep 'n leeromgewing waar daar 'n klemverskuiwing is van remediëring na ondersteuning en leer.

*"Because the philosophy recognizes the integrity of all learners it views none as disabled or deficient. The learner's self-concept as a competent language user is essential for his or her development as a reader and writer"* (Smith-Burke et al., 1991:68).

Die probleem wat dus in die studie ondersoek is, het gesentreer rondom die bruikbaarheid van die geheeltaalbenadering tydens die geletterdheidsondersteuning van 'n leerder met Downsindroom. Volgens die probleemstelling was die doel van die studie dan ook om die leerder se funksionele geletterdheidsvaardighede te ontwikkel en sodoende 'n positiewe gesindheid ten opsigte van geletterdheidsontwikkeling binne die leerder se eko-sistemiese konteks te bevorder.

In **hoofstuk twee** is daar gefokus op Downsindroom, met spesifieke klem op behoeftes wat bestaan op die gebied van geletterdheidsondersteuning. Daar is ook gefokus op die filosofiese beginsels onderliggend aan die geheeltaalbenadering, met spesifieke klem op die geïntegreerde aard van die taal- en kommunikasiesisteen. Vanuit hierdie benadering word taal- en geletterdheidsontwikkeling en ondersteuning beskou as 'n holistiese interafhanklike proses.

*"... Language is indivisible, and when it is divided it is no longer language. From their perspective, reading is a holistic activity and is at all times treated as in a integrated behavior never broken into separate skills. The emphasis is always on meaning ..."* (Dechant, 1993:15).

Hierdie benadering ontwikkel geletterheid ook vanuit 'n ontluikende geletterdheidsperspektief, wat erkenning gee aan die feit dat daar nie 'n vasgestelde punt is waartydens geletterdheidsontwikkeling begin plaasvind nie. Hierdie perspektief dra ook daartoe by dat geletterheid net soos taal beskou kan word as 'n natuurlike proses, waartydens die leerder 'n kennisbasis vorm wat geletterdheidsontwikkeling ondersteun.

Laastens is die waarde van die geheeltaalbenadering op leerders met spesiale onderwysbehoeftes uiteengesit ten einde dit in verband te bring met die leerder met Downsindroom. Volgens Poplin (1995:395) is die waarde van 'n geheeltaalbenadering vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes gesetel in die skep van:



*"... enriched learning environments that resemble the cultures of the communities in which students will function and that have the flexibility to adapt the curriculum and the learning environment to the needs, interests, and abilities of all students" (Poplin, 1995:395).*

In **hoofstuk drie** is daar gefokus op die navorsingsontwerp en metodologie van die betrokke studie. Die navorser het van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik gemaak vanweë die verkennende, beskrywende en kontekstueel-verklarende aard van die studie. Data-insameling is gedoen aan die hand van 'n literatuuroorsig, observasies, veldnotas, ongestruktureerde onderhoude, informele assesseringsmedia asook inlingting verkry tydens vergaderings (Ondersteuningspan-onderhoude) en notas van die klasonderwyseres. Die navorser het as deelnemende navorser ook 'n belangrike rol gespeel tydens die data-insamelingsproses.

Voor die proses van data-analise is vier tentatiewe hoofkategorieë (lees, skryf, praat en luister) vanuit die literatuuroorsig geïdentifiseer, wat die basis van die geheeltaalbenadering vorm. 'n Vyfde kategorie, naamlik persoonsontwikkeling, is vanuit die onderskeie databronne geïdentifiseer. Verskillende tegnieke is toegepas om die betroubaarheid van die studie te verseker, en verskeie etiese aspekte is ook op 'n deurlopende basis in ag geneem.

In **hoofstuk vier** is daar gefokus op 'n beskrywing en interpretasie van die finale hoofkategorieë, ten einde die probleemstelling van die studie te beantwoord. Die volgende afdeling verskaf 'n kort samevatting van die navorsingsbevindinge en gevolgtrekkings.

## **5.3 GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

### **5.3.1 Lees**

Vanuit die hoofkategorie *lees* het dit na vore gekom dat ontwikkeling op hierdie gebied vinniger in vergelyking met die ander geletterdheidsvaardighede plaasgevind het. Hierdie vaardigheid het dan ook die ontwikkeling van ander vaardighede ondersteun, wat algehele ontwikkeling bevorder het. Die subkategorieë voortspruitend uit dié kategorie handel oor die leerder se ontwikkelingsfase, leeshouding, verkenning van taal, begrip van en reaksie tot teks sowel as die leerder se leesprestasie.

Voorafgaande het bepaalde implikasies vir die geletterdheidsondersteuning aan die leerder met Downsindroom, aangesien lees as die primêre geletterdheidsvaardigheid gebruik kan word om die ander geletterdheidsdimensies te ontwikkel. Dit word deur die filosofiese beginsels van die geheeltaalbenadering ondersteun, aangesien die klem val op die sterker funksionerende vaardighede, ten einde ontwikkeling in ander dimensies te bevorder. In die



lig hiervan word daar aanbeveel dat lees (by verwysing van 'n verskeidenheid van stories en boeke) gebruik moet word om skryf, luister en taal by leerders met Downsindroom te ontwikkel.

### **5.3.2 Skryf**

Dié hoofkategorie het gehandel oor die leerder se houding teenoor skryf, die leerder se ontwikkelingsvlak, skrif en spelling. Dit het duidelik na vore gekom dat die leerder baie weerstand teenoor skryf getoon het, spesifiek as gevolg van fisiese faktore en 'n gebrek aan motivering. Verandering, spesifiek in terme van die leerder se houding, is egter met verloop van tyd waargeneem, wat teweeggebring is deur positiewe ervarings en suksesbeleving met lees. Alhoewel ontwikkeling in hierdie dimensie stadiger plaasgevind het, het die leerder begin om skryfvaardighede op 'n funksionele wyse te gebruik.

Bogenoemde het belangrike implikasies vir die ondersteuning van hierdie leerders se skryfvaardighede, aangesien die fokus op die vermindering van weerstand val. Daarom word daar aanbeveel dat ondersteuning klem plaas op drie essensiële aspekte, naamlik deurlopende motivering en suksesbeleving, asook die gebruik van verskeie tegnieke om hierdie vaardighede te ontwikkel.

### **5.3.3 Luister**

Die derde hoofkategorie het gesentreer rondom die ontwikkeling van die leerder se fonemiese bewustheid en funksionele luistervaardighede. Dit het navore gekom dat blootstelling aan die leesproses ontwikkeling op hierdie gebied bevorder het. Teen die einde van die ondersteuningsprogram is die leerder se begrip vir rymwoorde as 'n sterk funksionerende vaardigheid beskou, terwyl die identifisering van die middel- en eindklank verdere ondersteuning benodig.

Aangesien die leerders se luistervaardighede beïnvloed kan word deur fisiese struikelblokke soos gehoorverlies, word daar aanbeveel dat baie klem geplaas moet word op die gebruik van die leerders se gehoorapparate, aangesien dit gehoorskerpte verhoog en luistervaardighede verder stimuleer. Dit is ook van belang dat daar tydens elke onderrigssessie aandag gegee moet word aan die ontwikkeling van luistervaardighede (altyd in konteks van die storie wat behandel is) aangesien dit meer sinvol is en vaslegging ondersteun.

### **5.3.4 Praat**

Die hoofkategorie praat het gewentel rondom die leerder se spraak- en taalontwikkeling. Tydens die beskrywing en bespreking van hierdie hoofkategorie het dit navore gekom dat



uitbreiding van die leerder se woordeskat plaasgevind het namate die leerder aan die leesproses blootgestel is. Hierdie woorde kon sy ook na ander kontekste oordra en sodoende gebruik. Sinkonstruksie en die verstaanbaarheid van spraak het egter steeds ondersteuning benodig.

In die lig van bogenoemde word daar aanbeveel dat die leerder aktief by die ondersteuningsproses betrek word, ten einde geleentheid te kry om taal en spraak binne hierdie ondersteuningskonteks te gebruik. Dit kan die uitbreiding en vaslegging van woordeskat ondersteun. In gevalle waar die leerder probleme ondervind met die kwaliteit van sy of haar spraak word noue samewerking met 'n spraakterapeut (wat ook opgelei is in die beginsels en metode van die geheeltaalbenadering) aanbeveel.

### **5.3.5 Persoonsontwikkeling**

Dié hoofkategorie het die persoonsontwikkeling van die leerder in terme van kognitiewe en affektiewe ontwikkeling beklemtoon. Dit het na vore gekom dat hierdie dimensie 'n integrale deel van die leerder se geletterdheidsontwikkeling gevorm het. In terme van affektiewe ontwikkeling is dimensies soos weerstand, manipulasie, die voorkoms van gebrekkige selfvertroue en risikoneming aanvanklik waargeneem. Namate suksesbeleving toegeneem het, het selfvertroue, motivering en risikoneming begin toeneem. Die ontwikkeling van metakognitiewe vaardighede is ook waargeneem.

Persoonsontwikkeling in terme van selfvertroue en 'n positiewe selfkonsep vorm 'n belangrike komponent in die suksesvolle ontwikkeling en ondersteuning van hierdie leerders se geletterdheidsvaardighede. Daarom is dit belangrik om soveel geleentheid binne die ondersteuningskonteks te skep waar suksesbeleving prominent is. Aanmoediging, motivering en erkenning van insette (gelewer deur die leerder) is verdere aspekte wat van kardinale belang is ten einde persoonsontwikkeling te bevorder.

### **5.3.6 Verdere aanbevelings**

Die volgende addisionele aanbevelings is ook met verloop van die studie geïdentifiseer:

- Sosiale interaksie is 'n belangrike komponent van die filosofie van die geheeltaalbenadering, aangesien dit leer bevorder. Dus word daar aanbeveel dat die ondersteuning van geletterdheid binne groepsverband ontwikkel word, waar sosiale interaksie moontlik is.
- In terme van tidsindeling word daar aanbeveel dat die sessies beperk word tot 'n maksimum van 45 minute, aangesien die aandagspan van leerders met Downsindroom afleibaar is.



- Daar word aanbeveel dat sterker klem gelê word op ouerbetrokkenheid, sodat die ouers meer aktief betrek word by die geletterdheidsontwikkeling van die leerder, spesifiek vanuit die geletterdheidsbenadering wat deur die navorser gevolg is.
- Daar word aanbeveel dat ander ondersteuners ook opgelei word om vanuit dieselfde benadering te werk, aangesien hierdie benadering die leerder se ontwikkeling positief beïnvloed en ondersteun het.

#### 5.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die volgende beperkinge is na afloop van die studie geïdentifiseer:

- Die bevindinge van die studie is gebaseer op 'n enkel gevallestudie, bestaande uit 'n leerder met Downsindroom, wat veralgemening van die bevindinge na ander leerders met Downsindroom beperk.
- Die filosofie van die geheeltaalbenadering sentreer rondom sosiale interaksie wat 'n belangrike bydrae lewer in die onderrig- en leerproses. As gevolg van praktiese realiteite, was daar 'n gebrek aan geleentheid om sosiale interaksie te bevorder.
- Die leerder het soms sterk weerstand gebied teen skryf-, praat- en luisteraktiwiteite, wat praktiese toepassing van die geheeltaalbenadering bemoeilik het.
- Die leerder het binne die individuele konteks meer positiewe response gelever as in die klaskamer, wat soms teenstrydige terugvoering van die klasonderwyseres tot gevolg gehad het.

#### 5.5 POSITIEWE ASPEKTE VAN DIE STUDIE

Volgens Merriam (1998:41) is 'n gevalstudie "... *the best plan for answering the research questions, its strengths outweigh its limitations*". Die navorser sluit hierby aan en beklemtoon dat die gevalstudieformaat, ten spyte van tekortkomminge, as 'n sterkpunt van die studie beskou kan word. Dit het aan die navorser die geleentheid verskaf om die toepassing van die geïntegreerde taalbenadering op 'n leerder met Downsindroom intensief te verken, ten einde 'n ryk holistiese beskrywing van die uitkomst te kon weergee. Nog 'n belangrike aspek is die feit dat die klasonderwyseres ook die geïntegreerde taalbenadering binne die klaskamerkonteks gebruik het, wat moontlike verwarring, weerstand en teenstrydighede ten opsigte van metodiek uitgeskakel het. Die studie kan ook binne die breë ekosistemiese konteks as gunstig beskou word aangesien dit 'n bydrae gelever het tot die suksesvolle inklusie van 'n Downsindroomleerder binne 'n inklusiewe skool. Dit was die skool se eerste stap tot inklusiewe onderwys en die leerder het baanbrekerwerk gedoen vir die wat na haar



kan volg. Hierdie aspek het ook 'n positiewe gesindheid by beide die ouers as onderwyseres gekweek, wat moontlik in die toekoms 'n positiewe uitwerking kan hê op die keuse van leesbenadering ter ondersteuning van leerders met spesiale onderwysbehoefte.

## 5.6 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE

Aanbevelings vir verdere studies is as volg:

- Die bruikbaarheid van die geheeltaalbenadering met leerders met Downsindroom vanuit 'n beperkte opvoedingsmilieu.
- Die bruikbaarheid van die geheeltaalbenadering in ander dissiplines, soos byvoorbeeld arbeids- en spraakterapie wat ook reduksionisties werk.
- Die bruikbaarheid van die geheeltaalbenadering met betrekking tot ander spesiale onderwysbehoefte.
- Die bydrae van ekosistemiese betrokkenheid (multi-dissiplinêre ondersteuningspan) by die leerder met Downsindroom in 'n hoofstroomskool.

## 5.7 SLOT

Vanuit hierdie studie blyk dit dat die geheeltaalbenadering as meer as bloot 'n metode, tegniek of filosofiese beginsel beskou kan word. Dit is 'n perpektief wat ingestel is op die uniekheid van elke individuele leerder, wat teenstrydig is met die tradisioneel reduksionistiese benadering wat die leerder reduceer tot die probleem self. Juis as gevolg hiervan plaas die geheeltaalbenadering besondere klem op aspekte soos leerder-gesentreerdheid, konteks, integrasie, onafhanklikheid asook selfgerigte leer. Dit beskou elke leerder, insluitend dié met spesiale onderwysbehoefte, as individue met potensiaal. Dus het die geheeltaalbenadering 'n onwrikbare vertroue in elke leerder se vermoë om geletterdheid te bemeester (Cooley & Cooley, 1994:3; Dechant, 1993:11-12; Goodman, 1986:58; Kastens, 1998:7; Smith-Burke *et al.*, 1991:58)

Ten slotte vat Watson (1994:207) die kern van die filosofiese basis van die geheeltaalbenadering as volg saam:

*"In 1986, when the fellow asked his luncheon companion 'just what is this whole language movement anyway?' I interpreted the question, and still do, to be 'why are these teachers bothering?' Through the years educators have answered the questions again and again and in many ways, but ultimately for me the answer comes down to 'This is the way I want children I know and love to be treated, and ... it's the way I want to be treated myself'."*



# BRONNELYS

- Babbie, E. & Mouton, J. 1998. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Barchers, I.S. 1998. *Teaching reading from process to practice*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Benke, M.D. Carver, V. & Donahue, R. 1995. *Risk and recurrence risk of Down Syndrome*. (<http://www.ds-health.com/trisomy.htm>).
- Bird, G. & Buckley, S. 1993. *The development of language skills and reading in children with Down's Syndrome* (2<sup>nd</sup> edition). London: University of Portsmouth.
- Bird, G. & Buckley, S. 1994. *Meeting the educational needs of children with Down Syndrome: A handbook for teachers*. London: University of Portsmouth.
- Blaxter, L., Hughes C. & Tight, M. 1996. *How to research*. Buckingham: Redwood Books.
- Bloom, L. & Lahey, M. 1978. *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Boss, C.G. & Vaughn, S. 1998. *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (4<sup>th</sup> edition). Massachusetts: Allan and Bacon.
- Bothma, M., Gravett, S. & Swart, E. 2000. The attitude of primary school teachers towards inclusive education. *South African Journal of Education*, 20(3):200-204.
- Brooks, J. 1990. Teachers and Students: Constructivists forging New Connections. *Educational Leadership*, 47:68-71.
- Brümmer, L. 1996. *Teach us too: a DICAG guide for teaching of young children with disabilities*. Cape Town: Claremont.
- Chapman, L.J. 1987. *Reading from 5-11 years*. Buckinghamshire: Open University Press.
- Chapman, R.S. & Schwartz, S.E. 1998. Language skills of children and adolescents with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 41(4):861-873.
- Cicchetti, D. & Beeghly R. 1990. *Children with Down Syndrome: A developmental perspective*. USA: Cambridge University Press.
- Clay, M. 1998. *By different paths to ommon outcomes*. York: Stenhouse Publishers.



- Clements, J. 1987. *Severe learning disability and psychological handicap*. Chichester: Wiley Press.
- Cooley, N. & Cooley, J. 1994. Great expectations: Using an early childhood whole language curriculum to teach 6 through 11-year-old students in the TMI classroom. *Focus on Autistic Behavior*, 9(1):1-18.
- Cooper, D.J. 2000. *Literacy: Helping children construct meaning* (3<sup>rd</sup> edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cousin, P.T., Diaz, E., Florez, B. & Hernandez, J. 1995. Looking Forward: Using a Socioculture Perspective to Reframe the Study of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28:438-449.
- Creswell, J.W. 1994. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cunningham, C. 1988. *Down's Syndrome: an introduction for parents*. London: Souivenir Press.
- Cupples, L. & Iacono, T. 2000. Phonological awareness and oral reading skills in Children with Down Syndrome. *Journal of Speech, language and Hearing Research*. June, 43(3):595.
- Dechant, E. 1993. *Whole langauge reading: A comprehensive teaching guide*. Lancaster: Technomic Publishing Company.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analises: A user-friendly guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Donald, L., Lazarus, S. & Lolwane, P. 1997. *Educational Psychology in Social Context: Challenges of Develpoment, Social, Issues and Special Needs in South Africa*. Western Cape: Oxford University Press.
- Dudley-Marling, C. 1995. Whole language: It's a matter of principles. *Reading and Writing Quarterley; Overcoming learning difficulties*, 11(1):109-117.
- Duffy, G.G. & Roehler, L.R. 1993. *Improving classroom reading instructions: a decision making approach* (3<sup>rd</sup> edition). New York: Mcgraw-Hill INC.
- Eloff, E. 1997. 'n Program vir die kognitiewe ontwikkeling van Downsindroom-leerlinge. Ongepubliseerde Ph.D Proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Engelbecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. 1996. *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.



- Engelbrecht, P. & Snyman, H.M. 1998. Leerders met spesiale onderwys behoeftes 114. Braamfontein: Kollegepublikasies.
- Engelbrecht, P. & Viljoen, R. 1998. Leerondersteuning 114. Braamfontein: Kollegepublikasies.
- Engelbrecht, P. 2000. Basiese volwasse onderwys. Universiteit van Stellenbosch: Centre for Course Design.
- Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. 1999. *Inlusive education in action in South Africa*. Pretoria: J.L van Schaik Publishers.
- Fordham, P.F., Holland, D. & Millican, J. 1995. *Adult literacy: A handbook for development workers*. London: Oxford Print United
- Fourie, J.V. 1997. A case study of the implimentation of whole language in a remedial school. Unpublished Masters' thesis, Rand Afrikaans University.
- Freppon, P.A. & McIntyre, T. 1999. A comparison of young children learning to read in different instructional settings. *The Journal of Educational Research*, 92(4):206-219.
- Froese, V. 1991. *Whole language practice and theory*. Boston: Allyn & Bacon.
- Froese, V. 1996. *Whole language practice and theory: (2<sup>nd</sup> Edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fuhler, C. 1993. The Learning disabled adolescent and whole language. *Clearing House*, 67(2):107-112.
- Garton, A. & Pratt, C. 1989. *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodman, K. 1986. *What's whole about whole language?* Portsmouth: Heineman Educational Books.
- Goodman, K. 1993. "I didn't found whole language, whole language found me!". *Educational Digest*, 59(2):64-68.
- Goodman, K., Goodman, Y.M. & Hood, W.J. 1989. *The whole language evaluation book*. Portsmouth: Irwin Publishers.
- Goodyer, L.D. 1997. The application of the Bright Start Cognitive Curriculum (self-regulation) for at-risk pupils. Unpublished Master's dissertation. Rand Afrikaanse University, Johannesburg.
- Gough, N. 2000. Methodology's under the microscope. Notes to a Doctoral Research students, 8 October 2000.



- Griffith, L.P. & Olson, W.M. 1992. Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45(7):516-523.
- Grobler, S.A. 1978. *Sielkunde biblioteek: Die Downsindroom kind*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Gunn, P. & Burns, Y. 1993. *Down Syndrome moving through life*. USA: Chapman & Hall.
- Hall, R. 1998. Die rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. 1978. *Exceptional children: Introduction to Special Education*. Engelwood Cliff: Prentice-Hall.
- Hanekom, A. 1995. *Ster Stories: 'n Wenkeboek vir aanvangslees met kinderboeke*. Kaap: Juta.
- Hanekom, A. 2000a. Ken en verstaan die lees(r) proses. Kursusmateriaal. September. Senous, Stellenbosch.
- Hanekom, A. 2000b. Ken en verstaan die lees(r) proses. Kursusmateriaal. April. Senous, Stellenbosch.
- Hart, B. 1996. The Initial Growth Of Expressive Vocabulary Among Children With Down Syndrome. *Journal of Early Intervention*, 20(3):1053-8151.
- Hassold, T.J. & Patterson, D. 1999. *Down Syndrome: A promising future, together*. New York: Wiley-Liss.
- Hedricks, W.B. 1999. Implementing a multimethod, multilevel literacy program for students with mental retardation. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 14 (4):231-240.
- Hemming, H. & MacInnis, C. 1995. Whole language: A promising framework for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28:535-544.
- Hiebert, E.H. & Raphael, T.E. 1998. *Early Literacy Instruction*. Taxis: Harcourt Brace College Publishers.
- Hoff-Ginberg, E. 1997. *Language development*. California: Brookes/Cole Publishing Company.
- Hornsby, A.S. 1974. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press.
- Huysamen, G.K. 1993. *Metodologie van die sosiale en gedragwetenskappe*. Halfweghuis: International Thomson Publishers.
- Indrisano, R. & Chall, J.S. 1995. Literacy development. *Journal of Education*, 177(1):63-84



- Ingalls, R.P. 1978. *Mental Retardation: the changing outlook*. New York: John Willey & Sons.
- Jadallah, E. 2000. Constructive learning experiences from social studies education. *Social Studies*, 91(5):221-226.
- Kapp, J.A. 1991. *Children with problems: an orthopedagogical perspective*. Pretoria: J.L.van Schaik.
- Kastens, W.C. 1998. One learner, two paradigms: a case study of a special education student in a multi-age primary classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 14(4):335-354.
- Keefe, C.H. & Keefe, D.R. 1993. Instructions for students with LD: A whole language approach model. *Interventions in School and Clinic*, 28(3):172-177.
- Kliwer, C. 1998. *Schooling Children with down's syndrome: Towards an understanding of possibility*. USA: Teachers College Press.
- Kumin, L. 1998. *Comprehensive Speech and Language Treatment for Infants, Toddlers and Children with Down's Syndrome*. (<http://www.ds-health.com/trisomy.htm>). January 2001.
- Lane, D. & Stratford, B. 1985. *Current approaches to down's syndrome*. Great Brittain: Buttler, Tanner & Frame.
- Laws, G. 1998. The use of nonword repetition as a test of phonological memory in children with down syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(8):1119-1130.
- Leedy, P.D. 1993. *Practical research, planning and designing*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Lerner, J. 1993. *Learning disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Leshin, L. 1997. Trisomy 21: The story of down syndrome. (<http://www.ds-health.com/trisomy.htm>). January 2001.
- Lorenz, S. 1998. *Children with down's syndrome: a guide for teachers and learning support assistants in mainstream primary and secondary schools*. London: David Fulton Publishers.
- Machado, J.M. 1990. *Early childhood experiences in language arts*. New York: Delmar Publishers.
- Mariotti, A.S & Homan, P.S. 1997. *Linking reading assessment to instruction: an application worktext for elementary classroom teachers*. Manwan: Lawrence Erlbaum.



- Mash, E.J. & Wolf, D.A. 1999. *Abnormal child psychology*. Boston: Wadsworth Publishing Company.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. *Beginning qualitative research. A philosophic and practice guide*. London: The Falmer Press.
- McBurny, D.H. 1994. *Research methods*. (3<sup>rd</sup> edition). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- McCarty, B.J. 1991. Whole language: from philosophy to practice. *Clearing House*, 65(2):73-77.
- Mepsted, J. 1998. *Developing the child with down syndrome: A positive approach for teachers, parents and carers*. Great Britain: Northcote House.
- Merriam, S.B. 1998. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D.M. 1998. *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative & Qualitative approaches*. USA: Sage Publications.
- Miles, B.M. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis* (2<sup>nd</sup> edition). London: Sage Publications.
- Moore, M. & Wade, B. 1997. *Supporting readers: School and classroom strategies*. London: David Fulton Publishers.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1990. *Basiese begrippe: Metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN-Uitgewers.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's & Doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Nevid, J.S., Rathus, S.A. & Greene, B. 1997. *Abnormal psychology in a changing world* (3<sup>rd</sup> edition). Boston: Prentice Hall.
- New Zealand Ministry of Education. 1996. *Reading for life: the learner as a reader*. New Zealand: Learning Media Limited.
- Noyce, M.R. & Christie, J.F. 1989. *Integrating reading and writing instructions in grade k-8*. Boston: Allyn & Bacon.
- Oldfather, P. 1993. What students say about motivating experiences in a whole language classroom. *The Reading Teacher*, 50(1):44-48.
- Owen, R.E. 1991. *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Allyn & Bacon.



- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> edition). California: Sage Publications.
- Peuschel, M.S. & Sustrova, M. 1997. *Adolescents with Down Syndrome: towards a more fulfilling life*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Peuschel, M.S. 1984. *The young child with Down Syndrome*. New York: Human Science Press.
- Poplin, M. 1988. Holistic, constructivistic of the teaching/learning process: Implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7):401-416.
- Poplin, M. 1988. The reductionist fallacy in learning disabilities: Replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7):389-398.
- Poplin, M. 1995. Looking through other lenses and listening to the voices: Stretching the boundaries of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7):392-398.
- Rondal, J., Perera, J. & Nadel, L. 1999. *Down Syndrome: A review of current knowledge*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Sasby, S. & Kernan, K.T. 1993. On the nature of language impairment in Down Syndrome. *Topics in Language Disorders*, 13(3):8271- 8294.
- Seidel, J.V. 1998. Qualitative data analysis. (Qualis@qualisresearch.com, [www.qualisresearch.com](http://www.qualisresearch.com)). June 2001.
- Selikowitz, M. 1990. *Down Syndrome the facts*. USA: Oxford University Press.
- Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Smit, M.R. 1998. Psychology 314: Introduction to qualitative methods. Class notes, Department of Psychology, University of Stellenbosch.
- Smit-Burke, M., Deegan, M.S. & Jaggar, A.M. 1991. Whole language: A viable alternative for special and remedial education. *Topics in Language Disorders*, 11(3):58-68.
- Watson, D.J. 1994. Whole language: Why bother? *The Reading Teacher*, 47(8):600-607.
- Weaver, C. 1988. *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language* (2<sup>nd</sup> edition). Portsmouth: Heinemann.
- Weaver, C. 1991. Whole Language and it's potential for developing readers. *Topics in Language Disorders*, 11(3):28-44.
- Weaver, C. 1994. *Reading Process and Practice: From socio-psycholinguistics to whole language*. Portsmouth: Heinemann.



- Wessels, M. & Van den Berg, G. 1998. *Practice guide to facilitating language learning*. South Africa: Thomson Publishers.
- Westby, C.A. & Costlow, L. 1991. Implementing a whole language program in a special education class. *Topics in Language Disorders*, 11(3):69-84.
- Whithead, M.R. 1997. *Language and literacy in the early years*. London: Paul Chapman.
- Whitt, A.G. 1994. Whole language revitalizes one high school classroom. *Journal of reading*, 37(6):488-493.
- Winberg, C. 1997. *How to research and evaluate. The teaching and learning series*. Cape Town: MSP Security and digital Print.
- Wood, M. 1994. *Essentials of classroom teaching-elementary language arts*. Boston: Allyn & Bacon.
- Zücker, C. 1993. Using Whole Language with students who have language and learning disabilities. *The Reading Teacher*, 46(8):660-670.



## BYLAE A

# VELDNOTAS

**Die volgende veldnotas is geneem tydens en onmiddellik na afloop van die observasie van ondersteuningssessie 6 Junie 2001**

Vandag was 'n besonder goeie dag. Lizelle wou sonder enige weerstand saam kom, sommer so voor almal in die klas. Juffrou was nie daar nie. Ek het vir Lizelle die visstok gegee waarmee ons woorde gaan vang & sy het dit gevat en saamgestap. Toe ons egter by die deur kom, kom juffrou Marna binne. Lizelle het onmiddellik die visstok neergegooi, omgedraai en teruggeloop. Ons het haar weer terug gebring en sy het saam met my gestap. Sy was heel geselsierig vandag en het lekker saam gepraat. Ons het die woordeskat behandel en sy kon die begin- en eindklanke identifiseer van die woordeskat sonder om enigsins daarna te kyk. Die volgende dien as voorbeelde:

"As ek die woord haas sê wat hoor jy eerste?" "H" sê Lizelle.

"As ek die woord haas sê wat hoor jy aan die einde?" "S" sê Lizelle.

Sy het die visvang van woorde baie geniet en het so ewe dit reggekry om die woordvisse (woordeskat) te vang. Toe die aktiwiteit klaar was het sy gesê "aaa". Ek het gevra: "hou jy van visvang?" Sy het geantwoord: "baie". Sy het haarself so mooi uitgedruk. Ek het haar laat omdraai, rugkant na die woordeskat toe. Ek het haar gevra om met 'n fluitjie die woorde te blaas, d.w.s in klankgrepe (lettergrepe verdeel). Sy het elkeen reg geblaas sonder enige fout. Sy kon haar eie woorde kies wat sy kan blaas en sy het haar eie woorde gekies. Sy kon ook die woordeskat by die regte prent plaas.

Sy wou graag self die boekie lees en het onmiddellik al die woordeskat wat ons behandel het in die teks herken. Sy het so ewe met intonasie geles. Soos byvoorbeeld "wat 'n mooi skoon hond!" het sy met die regte stemtoon geles. Sy het dit nie verlede jaar gedoen nie. Sy het haarself weer gekorrigeer indien sy 'n fout gemaak het. Sy het ook vandag die teks begin interpreteer. Sy het die prent van Flappie wat met die haardroër drooggemaak word net so gekyk en spontaan gesê: "Arme hond!". Sy wou die boekie weer lees (Sy het 'n paar foute gemaak met die eerste leesproeging en ek dink dit was 'n manier van selfkorreksie). Sy het die tweede keer die boekie sonder foute deurgeles. Sy het weer op die verskillende woorde van die sin "Biebie borsel vir Flappie" gesprink. Ek het haar gevra om die woorde te skommel en 'n sin te bou. Sy het die sin weer korrek gebou. Ons het ook vandag aandag geskenk aan punktuasie, sy het aktiwiteite gedoen en ek sal nou in die volgende sessies sien



of sy dit begryp. Ek het vir haar vandag 'n nuwe boek geneem en toe ek vir haar die boek wys en sê "dit is jou nuwe boek waarin ons gaan skryf", het sy gesê "Wow!" Wonderlik, sy was so positief oor skryf en ek kon amper nie glo dit is dieselfde kind wat 'n paar weke gelede nie wou skryf nie. Sy het vandag ook haar eerste sin geskryf. Ek moes baie fasiliteer, maar sy het dit reggekry! En haar reaksie was wonderlik toe ek vir haar sê dat sy vandag haar eerste sin geskryf het. Sy het breed geglimlag en gesê "ja". Sy het ook gevra: "kan ek nog skryf?". Ons het nog 'n sin geskryf en daarna het sy die prente ingekleur.

Haar spelling was baie foneties, soos byvoorbeeld Flappie het sy as fapi geskryf. Sy sê die woorde voordat sy dit skryf en ek dink nie sy het die l in Flappie gehoor nie. Sigwoordeskaf was egter nie 'n probleem nie en sy kon korrek skryf! Sy het nou begin om spasies tussen woorde in die sin te laat. Sy het ook 'n punt agter aan die sin gesit.



## BYLAE B

# 'N UITREKSELS UIT DIE NOTAS VAN KLASONDERWYSERES

**Die volgende klasnotas is deur die leerder se klasonderwyseres gemaak Maart 2001**

### **Luistervaardighede:**

In die klas kan ek nie altyd agterkom wat Lizelle weet nie, tensy ek haar apart neem en toets. Sy reageer nie in die groep nie. luistervaardighede apart getoets –is op standaard

### **Leesvaardighede:**

Sy herken woorde/sinne redelik vinning en kan reeds pragtig lees. begripsvrae kan sy ook antwoord, maar reageer nog nie ten opsigte van sekere vrae nie. Skrif (letters) het steeds aandag nodig. Sy skryf met ondersteuning. Kopieër nog baie. Sy kan wel v/d bord afskryf. Sy werk nog baie stadig en kan nie alle take voltooi nie.

### **Praatvaardighede:**

Gesels informeel met my en maatjies. Gebruik kort sinne. Soms wil sy nie antwoord nie, of dit neem haar te lank om te antwoord. Sy gebruik die regte woordeskat wanneer sy 'n boodskap oordra. Sy praat al duideliker en ek verstaan haar baie goed.

### **Syfervaardighede:**

Lizelle is soms oorhaastig, maar sy kan tel- sy het ondersteuning nodig met bv. Aantel / terugtel vanaf sekere getalle. Haar getalbegrip is na wense en (1-10). Sy ken hoeveelhede en wiskundige woordeskat soos: baie / min / groot / klein ens. ken sy goed. Ons kan nog werk aan bewerkings soos + /-. Probleemoplossings (storiesomme ) sukkel nog baie. Skatting kan nog nie doen nie.

### **Lewensvaardighede:**

Sy neem in sportperiodes deel aan alle aktiwiteite en geniet die interaksie met ander. Sy teken en verf baie graag en ek is verbaas oor haar kleurgebruik (veelkleurige en sonninge prente). Sy kan ook kleure meng- (nie 'n gemors nie). Sy eet graag en geniet haar pouse kos. Sy neem langer om te eet as die ander kinders. Sy speel nie eintlik gedurende pouses nie - eet en alles draai rondom die kosblik. Soms speel hulle in skooltyd op die klimraam. Dan sal sy saam met die ander speel- ek dink sy hou nie van die groot groepe kinders op die klimraam nie. sy gaan selfstanding toilet toe. Sy het nog nooit 'n ongeluk tydens skoolure gehad nie. Lizelle kyk graag wat ander kinders doen- veral wanneer ons sing.



## BYLAE C

# 'N UITTREKSEL UIT 'N ONDERHOUD MET KLASONDERWYSERES

Die volgende gedeelte is 'n uittreksel uit die veldnotas wat gemaak is tydens die verloop van 'n onderhoud met die leerder se klasonderwyseres (Junie 2002):

Ons het in die personeelkamer bymekaar gekom en Marna het vir ons altwee 'n koppie koffie gemaak. Sy het begin praat oor Lizelle se vordering en hoe ongelooflik dit is. Sy verwys na haar lees en noem dat dit absoluut *"amazing"* is. Sy noem ook dat hierdie vaardigheid definitief haar 'n sterkpunt is. Wanneer sy 'n af tydjie het sal sy dan 'n boekie gaan uitkies vir haarself en lees. Haar begripsteles is ook goed, want elke keer as daar vir haar vragies gevra word oor dit wat sy gelees, het kan sy dit antwoord. Sy sal ook op die mat in groepies saam lees (alhoewel sy nog nie veel response in groepsverband lewer nie). Sy het ook gesê *"ek weet nie wat ons sonder jou en Maritha se ondersteuning sou doen nie"* en dat ondersteuning 'n baie belangrike aspek van suksesvolle inklusie is.

Lizelle het ook meer selfvertroue as in die begin, soos byvoorbeeld sy wil graag alleen badkamer toe gaan sonder enigiemand se hulp. Haar skryfvaardighede is gemiddeld, maar sy sukkel nog soms veral as dit later in die dag is. Sy voel dat daarvoor hierdie aspek definitief 'n vergadering met Lizelle se volgende klasonderwyseres (vir graad twee) gehou moet word ten einde die oorskakeling te vergemaklik en differensiasie ten opsigte van leertake te bevorder. Sy beklemtoon die feit dat Lizelle se ouers 'n fasiliteerder vir volgende jaar wil inbring om verdere ondersteuning aan Lizelle binne die klas te verleen. Sy voel dat dit baie belangrik is aangesien die pas baie vinniger is as in graad 1.

Haar luistervaardighede is goed, veral rymwoorde *"Ek weet nie wie het dit vir haar geleer nie, want sy ryg dit net so uit en dit was definitief nie ek nie"*. Sy sukkel soms nog met die uitkenning van die middel- en eindklank. Marna noem dat sy Lizelle nou beter verstaan, alhoewel haar spraak nog redelik onduidelik is. Sy gebruik oor die algemeen mooi vol sinne. Sy het ook begin om meer gereeld haar gehoorapparaat te dra ...



## BYLAE D

# 'N UITTREKSEL UIT 'N ONDERHOUD MET OUIERS

Die volgende gedeelte bevat 'n uittreksel uit die onmiddellike veldnotas wat gemaak is tydens die ongestruktureerde onderhoud met die leerder se ouers (Julie 2001).

Maritha was alleen in die onderhoud betrokke aangesien John met griep in die bed was. Sy het die onderhoud begin deur te verwys na die feit dat Lizelle so goed gevorder het. Sy verwys na verlede jaar en sê dat sy min insette gelewer het aangesien Lizelle weerstand begin toon het. *"Dit was asof sy teen September/ Oktober verlede jaar 'n plato bereik het"*. Sy toon aan dat 'n verandering wel waargeneem kon word hier teen die begin van Januarie/Februarie. *"Sy het hier teen Januarie/Februarie net selfvertroue gekry. Sy weet sy kan! Ek weet nie wat dit is nie, maar dit moet sekerlik julle ondersteuning wees."* Sy het hierdie aspek 'n paar keer in die onderhoud herhaal. Maritha verwys weer terug na verlede jaar en besluite wat hulle moes neem aangaande inklusiewe onderwys. Ondersteuning was min, maar sy was vasberade om Lizelle 'n kans te gee om deel te wees van 'n inklusiewe skool en klaskamer. *"Almal het ons voor die tyd gewaarsku en gesê ons maak 'n fout"*. Sy is egter bly dat hulle deurgedruk het ten spyte van onsekerheid. Dit het vir Lizelle so baie beteken " *Sy het wilskrag, sy weet hoe sy dit wil doen*". Maritha het begin verwys na haar geletterdheidsvaardighede en hoe dit ontwikkel het. *"Sy lees ons uit die huis uit. Ek gaan elke tweede week biblioteek toe en neem boekies uit. Die boekies is soms 'n bietjie moeiliker as waaraan sy gewoon is. Sy gaan sit dan baie keer wanneer sy solidariteit soek in haar kamer, kruisbene op die bed en probeer die boekies lees"*. Maritha verwys ook na die feit dat sy begin het om die Kinderbybel te lees. *"Sy het die Kinderbybel gevat en gesê 'ek moet dit lees'*. Sy lees dan ook moeilike woorde soos 'geskape' uit haar eie uit. Die reeks wat ek aangekoop het kan sy ook vlot lees. Haar sinsbouvaardighede het nou ook begin deurkom *"hulle kry woorde in die klas soos bv fiets, dan moet hulle hul eie sinne maak. Ek is verbaas wat soms daaruit kom!"* Haar sinne kort egter nog 'n bietjie aandag. *"Soms is haar sinne nog omgedraai, maar haar woordeskat is goed. Sy kan haarself goed uitdruk"*. Maritha toon aan dat haar handskrif egter nog slordig vertoon en dat sy pogings aanwend om dit te verbeter. Sy het ook nou die dag spontaan self 'n briefie vir mamma en pappa geskryf. Sy wou graag vir mamma iets sê en wou nie haar spreekbeurt af wag nie. Sy het na die studeerkamer gegaan, papier gevat en die volgende briefie geskryf (woorde onder mekaar): *"Moenie met pappa praat"*. Sy het ook 'n prentjie daarby geteken. Hieroor was Lizelle se ouers baie bly en somer baie trots op haar.



## BYLAE E

# 'N UITTREKSEL VAN VELDNOTAS GEMAAK TYDENS 'N VERGADERING

Die volgende veldnotas is tydens die verloop van die betrokke vergadering gemaak Maart 2001

### **Verloop van die vergadering:**

Juffrou Morris verwelkom almal en Maritha maak verskoning vir Mev. Newmark en Mev. Rossouw se afwesigheid. Juffrou Madri die klasonderwyseres is eerste aan die beurt. Volgens haar pas Lizelle goed aan. Daar was aanvanklik onsekerheid: gaan dit werk? Maar hulle voel Lizelle het genoeg selfvertroue, sy weet presies wat om te doen en sy kan ook standpunt inneem. Die ander leerders aanvaar haar baie, sy hou egter nie daarvan om "gecuddle" te word nie. Dit veroorsaak dat sy manipuleer en niks wil doen nie. Dit is belangrik om opdragte duidelik te gee, tesame met die kompliment (dit wil sê positiewe versterking nog voordat sy die opdrag uitgevoer het) dan doen sy dit. Sy is op dié stadium nog besig om haar grense te toets, met die gevolg dat sy nie 'n halwe kans gegee moet word nie. Juffrou Madri beklemtoon weereens dat duidelike grense aan haar gegee moet word. Sy het goeie interaksie met maatjies en selfs die juffrou langsaan, asook met Minette. Sy waag egter nog nie om 'n vraag te vra nie. Juffrou Madri beklemtoon dat Lizelle definitief die ander leerders in die klas een voor is in terme van haar lees.

Maritha lewer 'n inset aangaande Lizelle se reaksies in haar sessies. Sy:

- Noem 10 kinders in haar klas wat maatjies is en wil self die name skryf.
- Vertel alles van die skool dmv. Die vingerpoppe.
- Sy hou van teken

Maritha beklemtoon ook dat Lizelle baie fyn waarneem.

Minette vertel van haar sessies met Lizelle en beklemtoon dat daar definitief vordering is in vergelyking met verlede jaar.

- Haar uitspraak het aansienlik verbeter, soms nog onduidelik, maar slegs as sy opgewonde raak.
- Lees goed as ek die boekie met haar behandel



- Oordrag van die klas na individuele situasie is goed. Dien as monitorsisteem vir juffrou Marna.
- Sukkel nog so 'n bietjie met sintese en analise, asook ouditiewe geheue.
- Rymwoorde is goed.

Juffrou Marna gee die volgende insette aangaande getal en wiskundige begrippe:

- Lizelle ken getalle wat die ander leerders nie ken nie.
- Sy sukkel met terugtel van getalle
- Vaslegging vat so bietjie langer (Maritha se kommentaar)
- Haar skrif lyk ook baie beter. Sy het die vaardigheid, maar as haar konsentrasie afneem, dan neem haar werkspoed ook af. Grootspier en motoriek moet egter nog geoefen word.

Marna los Lizelle ook uit na 'n kontakssessie met iemand van buite, want dan is sy moeg, haar handskrif is dan nie so netjies nie en sy wil dinge dan op haar eie manier doen. Magda, Madri en Tertia Morris beklemtoon egter dat dit nie gaan om slaag nie, maar om vordering en die bereiking van haar potensiaal. Madri en Tertia spekuleer oor die toekoms en voel dat daar dalk in die vervolg van 'n transkribeerder gebruik gemaak kan word, dus iemand wat vir haar skryf. Hulle beklemtoon dat onderwysers alternatiewe metodes moet soek vir 'n bepaalde struikelblok.



# BYLAE F

## FONEMIESE BEWUSTHEID

### Instruksies:

(Hierdie is nie 'n toets wat die kind moet slaag nie, slegs 'n goeie aanduiding waar om met onderrig te begin).

1. Lees eers self die toets deur.
2. Maak vir elke leerling 'n kopie van die antwoordblad. Laat hulle hul name bo-aan die bladsy skryf. (Skryf die kind se naam indien nie self kan skryf nie).
3. Elke leerder het drie verskillende kleur kryte nodig.
4. Verduidelik vooraf op die kleurbord hoe die blokkies ingekleur moet word
5. Gee die volgende opdragte:

### OPDRAG 1: (Identifisering van spraaklanke)

Sit jou vinger langs die eerste ry blokkies by die prentjie van die by. Luister mooi: Hoeveel keer hoor jy die klankie ?

Kleur soveel blokkies in

**Z Z**

### OPDRAG 2: (Diskriminasie van spraakklanke)

Sit jou vinger langs die ry blokkies by die son. Luister mooi: Ek gaan nou twee klankies sê. As dit dieselfde klink, kleur die blokkies langs die son dieselfde kleur in. As dit nie dieselfde is nie, gebruik twee kleure.

**S N**

### OPDRAG 3: (Diskriminasie van woorde)

Sit jou vinger langs die ry blokkies by die rokkie. Luister mooi: Ek gaan twee woorde sê. As dit dieselfde klink, kleur die blokkies dieselfde kleur in. As dit nie dieselfde is nie gebruik twee kleure.

**Rok Lok**



**OPDRAG 4: (Identifisering van beginklanke)**

Sit jou vinger langs die ry blokkies by die wolkie. Luister mooi: Ek gaan twee woorde sê. As die twee woorde met dieselfde klankie begin, kleur jy die blokkies dieselfde kleur in. As dit nie dieselfde is nie, gebruik dan twee kleure (spreek die beginklank duidelik uit).

**Sag      Lag**

**OPDRAG 5: (Identifisering van eindklanke)**

Sit jou vinger langs die ry blokkies by die seep. Luister mooi: Ek gaan twee woorde sê. As die twee woorde met dieselfde klank eindig, kleur die blokkies dieselfde kleur in. As dit nie dieselfde is nie, gebruik jy twee ander kleure. (Spreek die p-klank duidelik uit).

**Seep      Slaap**

**OPDRAG 6: (Opbreek van sinne in woorde)**

Sit jou vinger langs die ry blokkies by die bus. Luister mooi: Hoeveel woorde hoor jy? Kleur soveel blokkies in. ( Sê dit afgemete en tik met vinger).

**Ek ry met die bus.**

**OPDRAG 7: (Opbreek van 'n woord in klankgrepe)**

Sit jou vinger langs die ry blokkies by die blom. Luister mooi: Ek gaan 'n woord sê. Hoeveel stukkies hoor jy in die woord? Kleur soveel blokkies in.

**Blom-me-tjie**

**OPDRAG 8: (Opbreek van woorde in klanke)**

Sit jou vinger langs die ry blokkies by die bord kos. Luister mooi: Ek gaan 'n woord sê. Hoeveel klankies hoor jy in die woord? kleur soveel blokkies in (sê die woord effens afgemete).

**K-o-s**



**OPDRAG 9: (Manupilering van klanke in 'n woord)**

Sit jou vinger langs die ry blokkies by die varkie. Luister en kyk mooi

**So lyk ot**



Hoe lyk o?



Hoe lyk to?



Hoe lyk tot ?

**OPDRAG 10: (Manupilering van klankgrepe in 'n woord)**

Sit jou vinger langs die ry blokkies by die baba. Luister mooi en kyk.

**So lyk ba-bie**



Hoe lyk ba?



Hoe lyk ba-ba?





## BYLAE G

# VERKENNING VAN BOEKVERNUF

### Instruksies:

Hierdie is nie 'n toets wat die kinders moet slaag nie, maar 'n goeie aanduiding waar om met onderrig te begin.

1. 'n Klein groepie (5-8 leerlinge) word saam geëvalueer.
2. Maak vir elke leerder 'n afskrif van die toesmateriaal op bl.24. plak die bladsye se rugkante teen mekaar en kram dit, sodat dit lyk soos 'n regte boekie. Ouers of ouer leerlinge kan ook hiermee help.
3. Elke leerling het 'n kryt of 'n potlood nodig.
4. die leerders word so geplaas dat hulle nie mekaar se pogings kan sien nie.
5. verduidelik vooraf op die skryfbord terme soos omkring, merk met 'n kruisie, trek 'n lyn onder ensovoorts.
6. Plaas die boekie onderstebo en agterstevoor voor elke leerling.
7. Lees eers die boekie aan die klas voor terwyl hulle luister. Gee hulle dan die volgende opdragte:

### OPDRAG 1.1, 1.2, 1.3: (begrip van voorblad)

Voor jou lê 'n boekie. Tel dit op en skryf jou naam op die voorblad. (Juffrou skryf kind se naam as hy self nie kan skryf nie).

### OPDRAG 2: (Titel)

Waar dink jy staan die naam van die boek? Trek 'n streep onder die naam van die boek. Blaai om.

### OPDRAG 3: (Begin van storie)

Maak 'n kruisie op die plek waar ons moet begin lees.

### OPDRAG 4: (Bladsynommer)

Omkring die bladsy se nommer.

### OPDRAG 5.1 & 5.2 (Leesrigting, bekendheid met die term woord)

Omkring die laaste woord op die bladsy.



**OPDRAG 6: (Kennis van produkname)**

Kyk na die prentjie op die bladsy. Op die rak staan baie dinge. Omkring die woord Coke.

**OPDRAG 7:( Poging tot interpretasie)**

Blaai om na bladsy 2. kyk daarna. Blaai dan na bladsy 3.

**OPDRAG 8.1, 8.2, 8.3 (Diskriminasie en gheue van woorde, patroon-ontdekking)**

Onderstreep woordjies op hierdie bladsy wat jy al op 'n ander bladsy gesien het. Blaai om na bladsy 4.

**OPDRAG 9.1, 9.2: (Letterdiskriminasie)**

Omkring die laaste lettertjie. Soek nou nog 'n lettertjie wat net so lyk , en omkring dit. Blaai om na bladsy 5.

**OPDRAG 10.1. &10.2 (Bekendheid met die begrippe "sin " en "punt")**

'n Sin eindig met 'n punt. Trek 'n lyn onder die sin. Maak nou 'n kruisie op die punt. Blaai om na bladsy 6.

**OPDRAG 11 (Hoofletters)**

Omkring die hoofletters.

**OPDRAG 12: (Woordherkenning)**

Soek die woordjies: Die, baba, rond. Omkring hulle. Blaai om na bladsy 7.

**OPDRAG 13: (Woordvolgorde)**

Iets is verkeerd op die bladsy. Soek die fout en trek 'n groot kring daarom.



# BYLAE H

## LEES EN SKRYFGEREEDHEIDSEVALUASIE

(+/- April tot September van graad 1)

**Naam:**

---

L.W. Omkring die kind se antwoordkeuse, behalwe in die geval van foute (merk dan met 'n kruisie en noteer).

### 1. KENNIS VAN BOEKE

Gee 'n geslote boek in 'n onderstebo, agterstevoor posisie aan die kind"

**Vra:** hoe lees mens 'n boek?.....

Kind se reaksie:

- a. draai die boek in die korrekte posisie en maak oop.
- b. Draai die boek in die korrekte posisie
- c. Draai die boek sodat die titel onderstebo is.
- d. Doen niks.

**Vra:** Watter gedeelte van die boek vertel 'n storie?

- a. woorde
- b. prente
- c. weet nie

### 2. KENNIS VAN PRENTE (BRING TEKS EN PRENTE)

### 3. KENNIS VAN GESKREWE TAAL

Gebruik dieselfde boek en vra



Wys vir my:

- a. die begin van die storie
- b. 'n letter
- c. 'n sin
- d. die volgende sin
- e. 'n nommer
- f. 'n "a"

(dui slegs foute aan deur 'n kruis deur die toepaslike letter te trek)

Gee vir die kind 'n vel papier waarop die letters van die alfabet in klein en hoofletters verskyn.

**Vra:** kan jy vir my die letters se name gee? (wys na die verskillende letters en laat die kind dit benoem, gee 'n punt vir elke korrekte respons. Noteer punte in terme van aantal gevra-byvoorbeeld 4/10).

### 3. STORIEVERLOOP EN VOLTOOIING

**Vra:** Wat is jou gunsteling storie se naam? Luister bietjie na my storie, dan sê jy vir my wat is weggelaat. (Lees "Rooikappie" voor en laat die slotgedeelte weg. Sien voorbeeld).

**Vra:** Is 'n gedeelte van die storie weggelaat? JA/NEE

Kan jy hierdie storie klaarmaak? JA/NEE

**Slot:** a. Toepaslik                      b. Ontoepaslik                      c. Geen poging

### 4. KENNIS VAN TAALKONSTRUKSIES

#### a. Foneembewustheid

**Vra:** Kan jy die letters van die alfabet opse?

- a. Volledig in korrekte volgorde
- b. Minstens 10 korrek (enige volgorde)
- c. Minder as 5 korrek (enige volgorde)

#### Algemeen:

- a. Met watter klank begin kat?
- b. Sit nou "m" in die plek van "k" en se die woord.
- c. Watter klank is in die middel van "loop"?



- d. Soos watter ander klank klink "loop"?
- e. Watter woord rym met "tak"?
- f. Met watter klank eindig "kat"?
- g. Sê vir my nog 'n woord wat met dieselfde klank as "kat" begin?

### B. Lesikale Bewussyn

- a. Watter woord is die langste "trein" of "skoenlapper"?
- b. Watter woord is die kortste "las" of "handsak"?
- c. Kan jy die kleinste woord maak van veldmuis?
- d. Wat is 'n regte woord "ig", "kat" of "agtig"?

### C. Sintaktiese Begrip

- a. Hoe moet ek die sin sê sodat mens dit kan verstaan? Kat, sit, die?

.....

- b. Wanneer skryf mens 'n hoof/grootletter?

.....

- c. Hoe weet 'n mens as 'n sin klaar is?

.....

### D. Skryfvaardighede

(Voorsien skryfpapier)

**Vra:** Kan jy jou naam skryf?

- a. Korrek
- b. Gedeeltelik
- c. Geen poging

Wys vir my die hoofletter van jou naam?

- a. korrek
- b. Nie korrek
- c. Geen poging

Kan jy enige ander woorde skryf? Wys vir my?

- a. meer as 2 woorde
- b. minder as twee woorde
- c. Geen



## BYLAE I

# 'N VOORBEELD VAN DIE DATA-ANALISE PROSES

(Veldnotas gemaak deur die navorser)

Voordat ek kon begin skryf het sy uit haar eie gesê dat sy wil saamskryf en my wil help. Sy het die kleurkryt gevat en saam met my geskryf. Terwyl sy die letters maak het sy elkeen hardop geklank. Ons het daarna die woorde gebruik om luitervaardighede te oefen. Sy kon die woorde sonder enige probleem in lettergrepe verdeel, maar het nog gesukkel met die identifisering van die middel en eindklanke. Sy het die aktiwiteite vreeslik geniet en wou vir 'n oomblik nie ophou nie. Ons is ook onderbreek deur iemand wat iets in die mediasentrum kom haal het. Dit het haar nie gepla nie. Daarna het ek die storieboek uitgehaal, voordat ek kon begin lees sê Lizelle dat sy self die boekie wil lees. Sy het begin lees en al die woordeskat wat behandel is herken. Sy het die sin "dit is 'n saal" gelees in plaas van "dit is 'n slak". Sy het na die prentjie van die slak gekyk en haar self gekorrigeer. Die laaste gedeelte van die sessie het Lizelle 'n prentjie geteken. Sy het verduideik sover sy teken "lippies, poniestert, nek, groen gras, sonnetjie skyn, wolke, gesig-blommetjies. Dis mooi nè?- dis 'n roos en 'n strikkie- blommetjie en 'n vroutjie-blommetjie en 'n mannetjie-blommetjie"

### Betekenisvolle eenhede:

- sy uit haar eie gesê dat sy wil saam skryf...
- Terwyl sy die letters maak...
- sonder enige probleem ....,
- gesukkel met die identifisering van....
- sy het die aktiwiteite....
- sê Lizelle dat sy self die boekie wil lees.
- Al die woordeskat wat behandel is herken.
- Sy het die sin "dit is 'n saal" gelees ...
- Sy verduidelik sover sy teken.....

### Temas:

- Leerder neem self besluite & bereidheid om te skryf
- Leerder klank terwyl sy skryf
- Verdeling van woorde in klank & lettergrepe
- Identifisering van begin, middel & eindklanke
- Positiewe ingesteldheid van die leerder
- Leerder is positief teenoor lees & risikoneming
- Herkenning van woordeskat in teks
- Ontwikkel leesstrategieë
- Ontwikkeling van woordeskat & sinskonstruksie



**'n Voorbeeld van die verkryging van die subkategorieë**

<b>Temas:</b>	<b>Subkategorieë</b>
Leerder neem self besluite	Kognitiewe ontwikkeling
Bereidheid om te skryf	Houding teenoor skryf
Leerder klank terwyl sy skryf	Spelling
Verdeling van woorde in klank & lettergrepe	Fonemiese bewustheid
Identifisering van begin, middel & eindklanke	Fonemiese bewustheid
Positiewe ingesteldheid van die leser	Affektiewe ontwikkeling
Herkenning van woordeskat in teks	Verkenning van taal
Ontwikkel leesstrategieë	Verkenning van taal
Leerder is positief teenoor lees	Leeshouding
Ontwikkeling van woordeskat & sinskonstruksie	Taal - & spraakontwikkeling

**'n Voorbeeld van die verkryging van die finale hoofkategorieë**